

ÍNDICE

EDITORIAL

ARTIGOS

REFLEXÕES SOBRE O VALOR FORMATIVO DO ENSINO DA FILOSOFIA Manuel Ferreira Patrício	5
A PROXIMIDADE DO ENSINO DA FILOSOFIA À PRÓPRIA ESSÊNCIA DO ENSINO Olga Pombo	15
ENSINAR FILOSOFIA: EDUCAR PARA A LIBERDADE Mafalda Faria Blanc	29
OS USOS DA FILOSOFIA Carlos João Nunes Correia	35
OS SENTIDOS DO PRAZER E O PRAZER DOS SENTIDOS. ALGUMAS NOTAS RELATIVAS À PROBLEMÁTICA DO PRAZER NA PAIDEIA ARISTOTÉLICA Maria José Figueiredo	43
FILOSOFIA E FILOSOFAR. HEGEL VERSUS KANT? José Barata-Moura	51
FILOSOFIA E EDUCAÇÃO PARA O PENSAMENTO CRÍTICO Alice Santos	71
O SENTIDO DO ENSINO DA FILOSOFIA EM JOSÉ MARINHO Paulo Alexandre Esteves Borges	81
INTRODUZIR À FILOSOFIA: A FILOSOFIA E O PROBLEMA DA SUA DEFINIÇÃO António Pedro Mesquita	91
DEVERÁ FALAR-SE DE ÉTICA NO ENSINO SECUNDÁRIO? 'VIRTUDES E VÍCIOS' DA EDUCAÇÃO PARA A JUSTIÇA NA ESCOLA SECUNDÁRIA EM PORTUGAL Maria Teresa Ximenez	105

IMAGEM, PALAVRA E RESPONSABILIDADE	
Cristiana Veiga Simão	119
O TEXTO LITERÁRIO COMO PROPEDÊUTICA	
DO TEXTO FILOSÓFICO. CONSIDERAÇÕES A PROPÓSITO	
DE UM PROJECTO DE TRABALHO	
Maria Luísa Ribeiro Ferreira	125
PERSONALIZAÇÃO E DIVERGÊNCIA DIDÁCTICA	
José Trindade Santos.....	133
VIRTUALIDADES DO NOVO PROGRAMA DE FILOSOFIA	
DO 12º ANO	
Adelino Cardoso	141
PROBLEMAS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO	
CONTÍNUA DE PROFESSORES	
José de Araújo Ribeiro	149

RECENSÕES

FRANCISCO DA GAMA CAEIRO, <i>Santo António de Lisboa</i>	
Pedro Calafate.....	157
JEAN LOMBARD, <i>Aristote, Politique et Éducation</i>	
Maria José Figueiredo	160
ANTÓNIO PEDRO MESQUITA, <i>Fédon, de Platão – Leitura</i>	
<i>orientada e propostas de trabalho</i>	
Maria José Vaz Pinto.....	162

MEMÓRIA E PROSPECTIVA

V ENCONTRO DE FILOSOFIA MEDIEVAL NO BRASIL	167
O IDEALISMO EM DISCUSSÃO	170
SEMINÁRIO LUSO-ESPAÑHOL DE FILOSOFIA PRÁTICA	170
COLÓQUIO A ANAMNESE E A FILOSOFIA PLATÓNICA.....	172
COLÓQUIO INTERNACIONAL <i>DESCARTES, LEIBNIZ</i>	
<i>E A MODERNIDADE FILOSÓFICA</i>	173

EDITORIAL

O presente número de *Philosophica* acolhe uma selecção das comunicações apresentadas ao Colóquio ENSINO DA FILOSOFIA E FILOSOFIA DO ENSINO, organizado pelo Centro de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e que decorreu nesta Universidade nos dias 24 e 25 de Novembro de 1994.

Sabendo a Direcção de *Philosophica* da impossibilidade de os organizadores do Colóquio publicarem as Actas deste em volume autónomo, por falta de meios financeiros, tomou a iniciativa de propor-lhes a publicação, em número especial da revista, de uma selecção das comunicações nele apresentadas, já que, dadas as dimensões da revista, não era possível acolher nas suas páginas todas as intervenções feitas no âmbito do Colóquio.

Foi assim que, feita uma selecção das comunicações que nos pareceram mais relevantes, convidámos os respectivos autores a facultarem-nos o respectivo texto para publicação na revista. Infelizmente, se lamentamos não ter podido publicar todas as intervenções feitas no Colóquio, lamentamos também não poder publicar sequer todas aquelas cujos autores não puderam fazer-nos chegar o seu texto a tempo de podermos integrá-lo neste volume. Ainda assim reúne o presente um significativo número de propostas de reflexão que interessarão antes de mais aos professores e profissionais ou amantes da Filosofia, mas que não deixarão indiferentes quantos se preocupam com os problemas do ensino e da educação, sobretudo com os pressupostos que os legitimam ou norteiam.

Da importância e da oportunidade do tema geral deste número não há que duvidar, mormente no momento em que se procede à generalização de novos programas de Filosofia e à implementação de uma pretensa Reforma Global do Sistema de Ensino. Nem aqueles programas nem esta reforma estão isentos de pressupostos que não requeiram a sua explicitação, ou de ambiguidades que não necessitem de esclarecimento. O tema do Colóquio pretendeu justamente não apenas ocupar-se dos problemas espe-

cíficos de uma didáctica da Filosofia ou dos programas desta disciplina, mas, tomando a Filosofia como um dos espaços naturalmente mais vocacionados para a reflexão sobre o próprio sistema de ensino em que ela se insere enquanto disciplina curricular, proceder à problematização dos modos de intervenção da Filosofia como questionadora e revolucionadora das práticas pedagógicas e da própria gestão de conteúdos curriculares que não só permitem como antes exigem abordagens interdisciplinares.

Ao publicar as comunicações apresentadas no Colóquio *Philosophica* julga contribuir para resgatá-las do natural esquecimento e para ampliar a espaços mais vastos e mais abertos a fecundidade do acervo de reflexões nelas contido.

Agradecemos a todos os que aceitaram o nosso convite e nos facultaram, atempadamente e nos limites solicitados, o seu texto para publicação. Agradecemos também àqueles que, tendo-o aceite, se viram depois impossibilitados, por razões várias, de nos fazer chegar a sua comunicação a tempo de ser integrada no presente número da revista.

A Redacção

REFLEXÕES SOBRE O VALOR FORMATIVO DO ENSINO DA FILOSOFIA

*Manuel Ferreira Patrício**

Ao formular o tema desta minha intervenção no Colóquio escolhi estas duas palavras: *valor formativo*. Quero debruçar-me em primeiro lugar sobre o adjectivo: *formativo*. Porquê este e não outro? Porquê *formativo* e não, por exemplo, *educativo* ou *instrutivo*? No seu sentido mais profundo, educar é talvez formar. O termo formar tem, contudo, a vantagem de apontar directamente para a forma. Formar é dar forma; ou provocar a emergência e desenvolvimento da forma. Mau grado a evolução semântica de dois milénios e meio, com tudo o que de propriamente exterior à semântica tal evolução inclui, o verbo *formar* conserva intacto o núcleo do seu significado inicial. O mesmo não acontece com *instruir*. Instruir significa ministrar e dar conhecimentos. Renzo Titone mostra que a análise etimológica nos conduz a uma grande aproximação de significados entre instruir e formar. Com efeito, instruir tem origem em *in-struere*, ou seja, estruturar por dentro. O entendimento actual não é, contudo, este.

Daí a minha opção por *formativo* e não por *educativo* ou, ainda menos, por *instrutivo*. Subjaz-lhe a ideia de que a filosofia, para além de instruir ou de, genericamente, educar, *forma*. Esta ideia vem, para mim, de Platão e de Aristóteles. Como se sabe, todo o objecto tem para Platão duas

* Universidade de Évora.

figuras: a figura patente e visível; a figura latente e invisível. A primeira é captada pelos sentidos; a segunda é-o apenas pela mente. À figura invisível dá o filósofo o nome de *ideia* ou *forma*. Ontologicamente, à figura visível corresponde a aparência do objecto; à latente ou invisível, a realidade desse objecto. Objecto é aqui toda a presença real. É, deste modo, compreensível que Aristóteles tenha utilizado a noção de forma tanto na *Física* como na *Metafísica*. A matéria é aquilo *de que* algo é feito, ou aquilo *com que* algo se faz. A forma é aquilo *por que* algo é o que é e não outra coisa. O que define a essência de algo é, pois, a forma e não a matéria.

O educando é o sujeito da educação, entendida esta como processo. Mora dentro dele – dentro da sua forma visível – a sua forma invisível, latente. Mora a forma ou mora a possibilidade da forma. A doutrina platónica da anamnese apontará para a primeira hipótese; a doutrina aristotélica da relação potência-acto apontará para a segunda. *Formar* não tem o mesmo significado, consoante se siga Platão ou Aristóteles. Em Píndaro – que Goethe e Nietzsche vieram a seguir – encontramos a antecipada síntese: *chega a ser aquele que és*. Interpreto assim: chega a ser em acto aquele que és em potência. Ou assim: chega a ser em realidade aquele que és em possibilidade. *Aquele que és* significa: *a forma que és*.

É por Píndaro – e por Goethe e por Nietzsche – que me determino: formar é procurar e produzir a forma do sujeito do processo da formação. Tem valor formativo tudo o que contribui para essa procura e para essa produção. O que afirmo problematizadamente na formulação do tema é que o ensino da filosofia no escalão secundário do sistema escolar tem valor formativo, ou seja, contribui para chegar à forma almejada.

Para analisar todo o problema presente no tema é, contudo, necessário não desligar a formação da instrução. Mau grado o entendimento limitado que hoje se tem da instrução, a verdade é que instruir não pode reduzir-se a fornecer conhecimentos, pois fornecer conhecimentos é sempre estruturante da interioridade do que os recebe, os assimila e deles se apropria. Quer dizer: instruir é sempre formar ou deformar, conforme aproxima ou afasta da forma, que é suposto ser a boa forma. É mesmo pertinente perguntar: é possível formar sem instruir? Relativamente à filosofia: é possível a formação filosófica sem a instrução filosófica?

Kant escreveu que não é possível ensinar filosofia, pois o que é verdadeiramente possível é ensinar a filosofar. A nossa dúvida é se é possível ensinar a filosofar sem ensinar filosofia; e também se ensinar filosofia não é apenas ensinar a filosofar e vice-versa. Se a resposta a estas questões fosse afirmativa, não poderíamos continuar a dar razão a Kant, conceden-

do o primado à formação sobre a instrução, mas ao mesmo tempo aperfeiçoaríamos a tal ponto a instrução filosófica que a tornaríamos meio perfeitamente adequado à realização da formação.

A filosofia tem, pois, valor formativo e valor instrutivo. Este ordena-se para aquele e não aquele para este, seja qual for o grau de perfeição alcançado pela instrução filosófica.

Uma coisa é falar do valor formativo do ensino da Filosofia e outra falar do valor formativo da filosofia. Os organizadores deste Colóquio convidaram-nos a pensar sobre o ensino da filosofia. Não deve depreender-se da formulação a que procedi do tema que a filosofia não tem valor formativo em si mesma, na relação directa que com ela tenha, e mantenha, o aprendiz. Relação directa, ou seja, sem a mediação do mestre. Como Platão nos diz no *Teeteto*, o prémio dos que filosofam é a vida que levam. Podemos nós dizer, seguindo Platão, que o castigo dos que não filosofam é também a vida que levam. Ou seja: os que filosofam e os que não filosofam são quem são, e são o que são, pela sua relação directa com a filosofia. Tal relação é possível. Essa possibilidade foi enfática e simbolicamente afirmada por Abentofail (Ibn Tofail) em *O Filósofo Autodidacta*. Bem vistas as coisas, talvez Kant quisesse afirmar, quando se referiu ao assunto, que propriamente a filosofia não se ensina nem se aprende, *pratica-se*. Praticar-se-á, contudo, da maneira radicalmente solitária como nos apresenta Ibn Tofail? Ou praticar-se-á em diálogo, em conversa com o outro, como Platão aparentemente nos quis dizer, tanto na generalidade da sua obra como naquela passagem particular em que defende o primado do discurso oral sobre o discurso escrito, mau grado definir o pensar como o falar da alma consigo mesma?

O que a história da filosofia mostra – e o que a própria história da vida mostra – é que filosofar é dialogar e não monologar. De resto, o outro está sempre presente no monólogo e este insere-se, no fim de contas, na trama ou tecido do diálogo. A prática em que a filosofia consistirá é, pois, diálogo, conversa, prática dialogal e conversativa. Mesmo o texto escrito – que o programa de filosofia do 12º ano talvez valorize excessivamente, por valorizá-lo exclusivamente – é essa prática: o outro está sempre lá como intrínseco interlocutor; tanto o outro que já passou como o que há-de passar, no horizonte de eternidade do pensamento filosófico.

Quando se fala no ensino da filosofia assume-se a desigualdade dos interlocutores. Com efeito, o mestre e o aprendiz são interlocutores desiguais: é suposto que um saiba e o outro não saiba. Por isso cabe a um ensinar e ao outro aprender. Porém, que sabe o mestre? Sabe filosofia ou sabe filosofar? Ou sabe a filosofia que aprendeu a filosofar, mas que o incessante filosofar incessantemente desconstrói pela produção de nova

filosofia? Filosofar é responder ou perguntar? Se é perguntar, não é toda a resposta um discurso condenado à morte pelas próximas perguntas? Bem precário é então o ensino do mestre. Mas bem sólido também, no fim de contas, como mostra o magistério não escrito e implacavelmente perguntador do eterno mestre Sócrates.

O que esse magistério pressupunha, contudo, e ao que esse magistério aspirava era, visivelmente, a igualdade radical dos interlocutores. Que igualdade era essa? Era a igualdade no uso do *logos* perante o *ser*, mediante o *problema* e por vezes o *enigma* ou até o *mistério*. A razão pensante é de todos: todos devem poder usá-la em condições de plena igualdade. A ética comunicacional de Habermas e Apel, que exige a igualdade radical dos interlocutores, é uma metáfora da prática filosófica de Sócrates, tal como Platão no-la apresenta.

O ensino da filosofia tem, pois, como destino a aprendizagem da filosofia. O mestre ensina para o aluno aprender. O mestre ensina para induzir no aprendiz o movimento próprio de pensar. Ele procura no aprendiz o interlocutor. O horizonte do seu esforço ensinante é a partilha rigorosamente igual do *logos* perguntador com o que é seu aluno.

As minhas reflexões têm uma relação forte com a experiência de professor de filosofia no ensino secundário durante cerca de 10 anos. Não são reflexões abstractas. Vivi por dentro o ensino da filosofia no ensino secundário, entre 1966-67 e 1975-76. Confrontei-me quotidianamente com as dificuldades do ensino da filosofia a jovens adolescentes e posso imaginar as dificuldades que terão hoje os professores de filosofia, com alunos mais novos que os de então, com uma educação escolar qualitativamente degradada e numa sociedade mais desvalorizadora da reflexão. Ensaiei numerosas estratégias de indução da filosofia nos jovens. Realizei algumas experiências pedagógicas inovadoras para o tempo, creio, e que ainda hoje me parecem interessantes. De algumas delas falei, no princípio dos anos 70, com o meu amigo José Gabriel Trindade Santos, a quem acabei por não remeter o texto combinado para o livro sobre o ensino da filosofia que ele acabou por editar. Dessas experiências saliento: a utilização, durante uns meses, de 1 das 4 horas semanais da disciplina de psicologia para apresentação, por um aluno, de um livro de literatura contemporânea, seguido de debate problematizador na aula; o estudo, em algumas turmas do então 7.º ano dos liceus, de textos completos de grandes filósofos, como foi o caso do *Fédon*, do Livro XI das *Confissões* de Santo Agostinho, da *Ética* de Espinosa, do *Tratado do Conhecimento Humano* de Berkeley, dos *Princípios da Natureza e da Graça Fundados em Razão*, de Leibniz; a comparação didáctica entre a utilização de textos de apoio curtos (Antologia de Maria Luisa Guerra) e longos (Antologia de Joel Serrão, Rui Grácio e

Borges de Macedo); a experiência de escrita pessoal do curso de filosofia, por inspiração na *Propedêutica Filosófica* de Hegel; a promoção e vivência de clubes culturais, ou tertúlias, com jovens alunos, em que a filosofia pairava sobre a poesia, a música, a arte em geral, a ciência e até a política; etc. Foram tudo formas, ou partes, de uma experiência apaixonada e gratificante que jamais esquecerei. Delas me alimento ainda hoje para as reflexões que esboço sobre o valor formativo do ensino da filosofia no ensino secundário.

Leonardo Coimbra teve o sentimento – pois não quero dizer que teve a ideia – de que vivia na terra mais antifilosófica do planeta. Nós podemos ter a tentação de afirmar que vivemos na terra mais antifilosófica do planeta na época mais antifilosófica da história europeia e ocidental. Colocando-nos em posições mais moderadas, quer em relação ao País quer em relação à época, temos de qualquer modo de reconhecer que a nossa situação de cultores da filosofia não é fácil. Impera um praticismo primário, acrítico e acéfalo. Vive-se e decide-se no limiar da ausência do pensamento – porque é impossível viver e decidir sem um mínimo de pensamento –, no elemento de um actualismo sem fundamento e sem real e consciente teleonomia. Assim, é certo o tiro dos que conceberam para este Colóquio um título que associa intrinsecamente o ensino da filosofia e a filosofia do ensino. Com efeito, o lugar e funções do ensino da filosofia e a filosofia do ensino. Com efeito, o lugar e funções do ensino da filosofia é implicado pela filosofia que suporta, ou não suporta, o próprio sistema de ensino.

Foi isso evidente há poucos anos, no quadro do grupo de trabalho para a reestruturação curricular, quando primeiro se procurou degradar a filosofia em história das ideias e depois se procurou reduzi-la a uma das suas correntes – contemporânea, mas de antiquíssima genealogia –, por sinal facilmente percebida pelos ignaros como uma corrente anti-filosofia. Foi possível à filosofia sair vitoriosa do ataque que lhe foi movido e esta casa destacou-se no combate então travado. Foi mesmo possível reforçar a posição curricular da filosofia relativamente ao passado. Combate semelhante tiveram outros que travar por essa Europa fora, com bastante menos êxito que nós, como é o caso da Espanha e, um pouco menos, da Itália. Há uma menorização geral do ensino da filosofia na Europa, dentro e fora da União Europeia, o que não é grande sinal para o seu futuro. A Associação Internacional de Professores de Filosofia – que realizou em 1992 um Congresso regional em Madrid, um segundo em Évora em 1993 e que acaba de realizar um Congresso geral europeu em Stäfelstein – trabalha em condições adversas, todavia convicta de que é a própria Europa, senão o próprio homem, que está em causa. É essencial transmitir este

estado de consciência à sociedade em geral e aos poderes públicos em particular, que revelam ambos uma difícil compreensão do que é a utilidade e da sobre-utilidade do aparentemente inútil pensamento filosófico, sem o qual toda a utilidade degenera em nulidade ou nocividade.

Nós próprios temos de tomar consciência das dificuldades principais com que se confronta a disseminação da filosofia no corpo vivo da comunidade, para aumentarmos a eficácia da nossa acção. Referirei três ordens de dificuldades: a) a dos destinatários do ensino da filosofia, ou seja, dos alunos; b) a dos professores e respectiva formação; c) a da pedagogia social ou demopaideia.

Quando ensinei Filosofia no ensino secundário, entre 1967 e 1976, sempre senti na idade dos alunos e na sua educação geral obstáculos de monta ao ensino e aprendizagem da filosofia. Creio que ambas as dificuldades aumentaram expressivamente desde então. Os destinatários do ensino da filosofia, no ensino secundário, são hoje jovens entre os 16 e os 18 anos, imersos numa sociedade determinada, que já caracterizámos como adversa à filosofia, com um percurso educativo formal determinado, que temos de declarar bastante insatisfatório qualitativamente, e com um projecto de vida bastante indeterminável, a começar pelo que se segue imediatamente ao ensino secundário. Uma questão de fundo que já se me impunha há quase 3 décadas conserva, decerto, plena actualidade: deve ser o jovem para a filosofia ou a filosofia para o jovem? Mais radicalmente: deve ser a vida para a filosofia ou a filosofia para a vida? Uma concepção instrumentalizadora do jovem e da vida afigura-se-me errada. Mais uma vez teremos de concluir que a prática filosófica deve prevalecer sobre uma filosofia substancializada, cousada. O jovem quer pensamento filosófico vivo, não pensamento filosófico empalhado.

Reflectamos agora um pouco sobre os professores de filosofia e sua formação. Sem pôr em causa a excelente qualidade de muitos professores de filosofia que fizeram a sua formação universitária no quadro curricular anterior à reforma de 57, creio ser justo reconhecer o importante contributo dado por esta à elevação da qualidade do ensino da filosofia, a nível superior e secundário, no nosso país. Refiro-me, contudo, apenas ao primeiro momento do processo de formação do professor, que é o da formação inicial. Ora esse momento é, de facto, apenas o primeiro de um processo de formação que tem de ser contínuo. Por melhor preparado que saia da Faculdade um jovem licenciado, ele está insuficientemente preparado. Vai ter que trabalhar muito ao longo de toda a sua vida para responder capazmente às exigências que o ensino da filosofia lhe faz quotidianamente. Se assim não for, morrerá bem depressa como professor de filosofia viva. Porém, como vai ele trabalhar? No isolamento da sua

casa e da sua vida? No isolamento da sua escola, com os seus colegas, fora da comunidade filosófica criadora propriamente dita? Considero essencial para o aperfeiçoamento contínuo do professor de filosofia a ligação permanente com esta comunidade. Ou seja: o professor de filosofia deve conservar-se ligado à Universidade, e preferencialmente à sua Faculdade, ao longo da sua vida profissional. A própria Faculdade deve assumir sem ambiguidades a sua responsabilidade neste ponto. Não quero sugerir que o caminho ideal seja o do regime jurídico da formação contínua de professores, quer na 1.^a versão quer na 2.^a. Não quero dizer que a solução operacional seja um programa do tipo do FOCO, hoje com e amanhã sem fundos comunitários. Mas temos de encontrar caminhos e soluções, quanto a mim sempre radicadas na auto-formação, que é o critério e o garante de que o próprio quer aperfeiçoar-se continuamente. Nada faremos de positivo no ensino da filosofia sem professores de qualidade. E nunca teremos um corpo docente de qualidade se os professores, um a um, não se dedicarem continuamente ao estudo e à prática da filosofia e do ensino da filosofia. Para isso é indispensável a aliança estrutural entre o ensino superior e o ensino secundário da filosofia. O envelhecimento precoce e a caducidade do corpo docente são fatais ao ensino da filosofia. Seria para a Universidade uma ilusão grave convencer-se de que lhe basta formar bons licenciados, acrescidos de umas dezenas ou centenas de mestres, para estar garantido um bom ensino da filosofia no secundário.

Seja-me permitido mencionar ainda uma outra questão: a da inclusão da preparação filosófica na formação inicial (e, naturalmente, contínua...) de *todos* os professores, desde os educadores de infância até ao professor do ensino secundário de qualquer grupo de docência. A especificidade filosófica em causa é aqui a da filosofia da educação. Nunca escondi o meu ponto de vista de que a filosofia da educação não é uma ciência da educação, mas um domínio da filosofia ela mesma: aquele em que a reflexão filosófica tem por objecto a educação. Existem hoje, no ensino superior português, muitas licenciaturas e bacharelatos que qualificam para o exercício profissional da docência e integram nos seus planos curriculares, explicitamente, disciplinas ou componentes disciplinares de filosofia da educação. A meu ver, isso é importante para todo o ensino, e em particular para o secundário, porque ajuda à emergência de alguma sensibilidade e alguma consciência filosóficas disseminadas por todo o corpo docente e de alguma eficácia no ensino de todas as disciplinas. Talvez haja aqui também espaço para uma união de esforços entre os que trabalham num agro e os que trabalham em outro agro.

Fechado este parêntese, devo então referir-me à terceira ordem de dificuldades que importará superar para aumentarmos a eficácia da nossa acção em prol do ensino da filosofia. Afirmo eu na altura que se tratava da ordem da pedagogia social ou demopaidéia (ou demopedia, conforme escreveu Sampaio Bruno, seguindo Proudhon). Quando Jose Ortega y Gasset proferiu as palavras finais da sua conferência *Misión de la Universidad* – hoje um texto escrito clássico –, alertou o mundo académico para a necessidade e premência actuais, que ele já via clara e clarividentemente em 1930, de o universitário intervir doravante no que ele ainda designava por imprensa, e hoje nós mais gostamos de designar por comunicação social, visando a informação e formação da opinião pública. Julgo que ainda não ouvimos bem, enquanto corpo – e penso em nós, os académicos de filosofia –, a advertência e o repto que nos lançou Ortega e de que a sua vida, aliás, foi um exemplo. A nossa voz tem que se ouvir mais. Temos que intervir mais publicamente, submetendo à rigorosa análise filosófica os graves problemas com que se confrontam os cidadãos, as pessoas, as sociedades e os decisores dos mais diversos tipos – incluindo, naturalmente, os políticos –, impregnando a vida de filosofia e demonstrando, pela introdução da luz que lhe é própria no quotidiano comum, a imprescindível utilidade deste saber só para os cegos inútil. Porque, para falar com a franqueza devida aos nossos irmãos humanos, como num poema magnífico aos homens chamou François Villon, o valor formativo da filosofia estende-se a todos os domínios da ciência, da cultura e da vida social, na escola e fora dela.

Quando tivemos de sair à estacada em defesa da Filosofia, em 1988, também eu puxei da minha modesta físga e atirei para o largo a minha pedrada, publicando um pequeno artigo no extinto *Jornal da Educação*, a que dei o título *Em defesa da Filosofia*, e que os editores acharam melhor fazer sair com este outro, *Filosofia, indispensável*. Entre outros argumentos, utilizava eu este, que aliás era nuclear: a Filosofia não é uma disciplina como as outras, pois é uma forma da cultura, como a religião, a arte, a ciência e a técnica o são. Bani-la do currículo seria muito mais do que retirar dele uma disciplina entre muitas.

Ao alinhar estas modestas reflexões sobre o valor formativo do ensino da Filosofia no ensino secundário submeti de novo a juízo a tese de então e devo dizer que ela resistiu ao interrogatório. Para a formação humana do jovem estudante do ensino secundário a Filosofia não é, pois, uma disciplina como as outras. Que deve então ser ela, funcionalmente, na relação com o currículo? Direi que deve ser o fundamento de todas as disciplinas; que deve ser a atitude e prática críticas que a todas impregna; que deve ser o activador e organizador interdisciplinar de todas elas; que

deve ser a cúpula sintética da totalidade delas (activador e organizador transdisciplinar da totalidade do saber científico e de outras formas curriculares de saber); que deve ser a superior procuradora e donadora de sentido do conhecimento científico e dos restantes conhecimentos curriculares (artes, tecnologias, etc.); que deve responder à procura e exigência de sentido global do mundo e da vida do adolescente. A Filosofia tem, pois, um carácter de universalidade racional total que mais nenhuma outra disciplina possui.

Eis as reflexões que, num tempo em que quase não tive tempo para respirar, pude esboçar para propor à vossa consideração sobre o valor formativo do ensino da filosofia no ensino secundário.

RÉSUMÉ

REFLÉXIONS À PROPOS DE LA VALEUR FORMATIVE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE

On commencera par problématiser trois expressions: *valeur formative*, *valeur éducative* et *valeur instructive*. La première sera la plus adéquate et compréhensive, parce qu'elle parle de la valeur de l'enseignement de la philosophie, à partir du sens original de la *forme*. Cependant, le rapport plein des trois idées, surtout de la première et de la dernière, constituera le mieux chemin.

On proposera que philosopher c'est dialoguer et pas monologuer. L'autre, comme interlocuteur, c'est essentiel. Comme interlocuteur *égal*. C'est dans cette perspective que l'enseignement de la philosophie a comme destinée l'apprentissage de la philosophie.

A PROXIMIDADE DO ENSINO DA FILOSOFIA À PRÓPRIA ESSÊNCIA DO ENSINO

*Olga Pombo**

1. Uma das tarefas mais importantes (e interessantes) de uma filosofia da educação nos nossos dias seria o trabalho de elucidação e redefinição de conceitos tão aparentemente óbvios e inocentes como os de instrução, ensino, educação¹.

Nesse sentido, importa abandonar os arrobos moralizantes, fazer preceder as decisões sobre o valor formativo desta ou daquela disciplina, a definição dos grandes ideais de educação, das suas metas, das suas finalidades últimas, do esclarecimento dos conceitos centrais nesta matéria. O professor é um educador! Que quer isto dizer? Que todo o professor *é*, quer queira quer não, um educador? Que o professor *deve* ser um educador? Mas, se todo o professor *é* / *deve* ser um educador, deverá todo o educador ser professor? Por outras palavras, por onde passa a diferença essencial entre o professor e o educador? Que relações pode / deve o professor estabelecer entre a sua actividade de ensino e a sua participação no processo educativo? Que deveres tem nesta matéria, que

* Univesidade de Lisboa, Faculdade de Ciências.

¹ Retomamos aqui, explorando as suas incidências e implicações no ensino da filosofia, uma comunicação que apresentámos no Encontro Nacional de professores de matemática do ano de 1992 intitulada «*A matemática e o trabalho de dar a ver*» que se encontra publicada nas respectivas actas, ProfMat/92, Lisboa: APM, 1994, 35-40.

direitos pode legitimamente arrougar-se? Que margem de manobra lhe resta? Questões como estas ficarão inevitavelmente confundidas se, como acontece com frequência alarmante, fundadas numa derrapagem generalizada do sentido dos conceitos que utilizam.

Porventura mais aqui do que em qualquer outro domínio da sua actividade, deve a filosofia, como lembrava Hegel, coibir-se de ser edificante. A não seguir o conselho de Hegel, a filosofia da educação derrapa vertiginosamente para o moralismo beato que, em geral, caracteriza os inúmeros discursos que minam hoje o terreno da reflexão sobre estes problemas – dos «técnicos da educação» e dos praticantes das auto-intituladas «ciências da educação» empoleirados no seu estatuto para ou pseudo-científico, à arrogância normativa dos discursos pedagógico-didáticos de variadas índoles e proveniências, decididamente comprometidos com as urgências e circunstancialismos das instituições que são incapazes de questionar com a radicalidade que caracteriza a actividade filosófica e que, em última análise, mais não fazem do que viabilizar.

2. No âmbito destas considerações sobre o tipo de trabalho de uma filosofia da educação que importaria incentivar, esta comunicação assume-se como um brevíssimo contributo para o delinear do que poderia ser uma *filosofia do ensino* que tomasse o *ensino da filosofia* como pedra de toque para pensar esse acto específico de comunicação e construção cultural que é o *Ensino*. Tratar-se-há, num primeiro momento, por intermédio de uma relação entre o ensino da filosofia e o ensino de duas outras disciplinas paradigmáticas, de procurar uma aproximação à essência do ensino para, num segundo momento, reconhecer a proximidade fundamental, o modo próprio do ensino da filosofia na realização dessa essência.

Quero porém deixar bem claro que tudo o que adiante for dito sobre o ensino não terá qualquer intuito pedagógico, isto é, não visará de forma alguma responder *normativamente* à pergunta: *Como ensinar?*². O que se segue está norteado por uma intenção meramente *interrogativa*: *O que é ensinar? O que é isso de ensinar?*

3. Para tomar o *ensino* como *objecto de interrogação filosófica* e o *ensino da filosofia* como sua *pedra de toque*, pensámos que seria necessário questionar a relação entre o ensino da filosofia e o de outras disciplinas, precisamente aquelas cuja ensinabilidade parece mais inegável,

² É na normatividade abstracta que está subjacente à insensata tentativa de resposta a esta pergunta (aliás irrespondível) que, a meu ver, se situa um dos grandes *pecados* da pedagogia.

mais estabelecida, ou seja, aquelas que, para lá das muitas opiniões contraditórias sobre o que deve ou não deve ser ensinado, sobre o que importa e não importa ensinar, são sempre escolhidas como devendo ser ensinadas desde o princípio da escolaridade, as que sempre fizeram parte de todos os programas escolares, aquelas por onde todos começámos, por onde tudo possivelmente começa.

Referimo-nos à *Matemática* e à *língua natural* (no nosso caso, a língua portuguesa), dois componentes indiscutíveis e privilegiados de qualquer curriculum, correspondentes aliás aos dois grandes vectores do arranjo medieval dos saberes – o *trivium*, enquanto formação literária e o *quadrivium*, enquanto a formação matemática³.

Digamos que, em qualquer escola, na escola mais elementar, na escola (mais) primária, se ensina sempre a ler e escrever e a contar. Ler e escrever, na língua mãe, língua que já se fala quando se entra para a escola, que já se conhece. Contar, numa nova linguagem que, na escola, se aprende de raíz. Como dantes o latim, essa outra matemática ! Como a *música*, infelizmente ausente dos nossos actuais curricula, mas que, como se sabe, fez parte – desde os Gregos – de todos programas de estudos e que, no arranjo das sete *artes liberales*⁴, se incluía no grupo das quatro disciplinas matemáticas.

Aliás, a própria palavra Matemática significa, na sua raíz (μαθηματῶν), justamente *aquilo que pode ser ensinado*⁵. A etimologia não diz que a Matemática é o que *deve* ser ensinado, diz apenas que ela é o que *pode* ser ensinado, ou melhor, aquilo que há para ensinar, *aquilo que é susceptível de ensino* (μαθησις).

Por outras palavras: *o trabalho na escola começa pelos signos*: o abecedário, o desenho dos algarismos... Já nos esquecemos como é que esse «povo mal conhecido»⁶ que são as crianças aprende a desenhar os números

³ Assinale-se contudo que este sistema de organização dos saberes, embora só venha a ser elaborado e desenvolvidamente exposto a partir do século III (Porfírio, St. Agostinho, Boécio), vai sendo progressivamente constituído ao longo das experiências de escolaridade na Grécia.

⁴ A expressão aparece pela primeira vez em Cícero: «Ninguém pode ser considerado pertencer ao número dos oradores se não tiver um perfeito exercício de todas as artes que são dignas de um homem livre» Cícero, *De oratore*, I, 72.

⁵ μαθηματῶν – o que pode ser ensinado, μαθηματεῖν – ensinar; μαθησις – aquilo que se ensina. Para uma exploração destas etimologias, veja-se de Martin Heidegger, *Die Frage nach dem Ding*, trad. port. de Carlos Morujão, Lisboa: Edições. 70, 1993, 75-82.

⁶ A expressão é de Alain (*Propos sur l'éducation*, Paris: PUF, 1932, pag. 33), autor de algumas das mais belas e penetrantes páginas sobre a educação, o ensino e a escola que é urgente resgatar à ignorância preconceituosa dos nossos pedagogos.

e as letras, como é que se ensina a soletrar, a ler, a escrever !... Como se ensinam as contas elementares, como se aprende a tabuada... Todos nós, professores, devíamos talvez olhar de novo e com muito cuidado para esses gestos inaugurais, para essas grandes vitórias de cada um sobre o seu corpo, a sua mão, a sua garganta, a sua voz, o seu olhar...

4. Mas, o que há de comum ao ensino destas duas disciplinas, a Matemática e a Língua natural?

Primeiro elemento comum:

Em ambos os casos, o seu ensino consiste num paciente trabalho *de e sobre* a linguagem; ambas exigem um trabalho aturado *de* escrita e *sobre* a escrita.

É claro que, o ensino de todas as outras disciplinas curriculares, a Geografia, a História, a Física, a Biologia, etc., se faz também por meio da linguagem, tanto *a linguagem técnica*, por intermédio da qual se veiculam os conceitos chave, como *a linguagem vulgar* que tudo explica e traduz. Só que, aí, a linguagem é apenas *instrumento* de comunicação, *aparelhagem* que permite delimitar, reter e fixar conceitos, *veículo* para fazer passar a informação.

Pelo contrário, no ensino da Matemática e da Língua mãe, a linguagem – particularmente a escrita – absorve em si mesmo a totalidade do trabalho que é proposto ao aluno. Só se aprende Matemática e Português com papel e lápis, ou com uma ardosia e uma pena, ou com um teclado e um écran de computador. Por outras palavras, só se aprende Matemática e Português nesse *contacto íntimo* com uma *escrita*, tenha ela o suporte material que tiver.

Segundo elemento comum:

Tudo o que há para ensinar, nestas duas disciplinas, está na aula.

Não há laboratório, não há museu, nem para a Matemática, nem para a Língua natural. O professor de Matemática pode trazer feijões, pedrinhas (*calculi*), cestas de laranjas, pode ter um armário com pequenos sólidos e caixas de cartolina de feitios variados. O professor de português pode ter uma gramática, um dicionário, uma pequena biblioteca. Mas, assim como uma gramática e um dicionário, e mesmo uma grande biblioteca, não são

a Língua portuguesa, assim também as pedrinhas, as cestas de laranjas, os feijões e as pequenas caixas de cartolina não são as entidades aritméticas e as figuras e sólidos da geometria. Sem dúvida que todo este tipo de elementos e materiais pode (e deve, talvez?) ter um papel importante no *como ensinar*, no *como* fazer o aluno aceder à compreensão da Matemática (e da língua natural, bem entendido). O que se passa é que esses elementos e materiais são *heterogéneos* relativamente à Matemática e à Língua natural. São meras exemplificações mais ou menos deslocadas e grosseiras.

Ora, ao contrário do que se passa no ensino das Matemáticas e das Línguas naturais, todos os outros professores têm, *fora de aula*, o seu objecto de ensino. O Professor de Geografia, por exemplo, utiliza mapas, cartas, planisférios, mapas mundi, isto é, diversas formas de *re-presentação* e *a-presentação* do planeta Terra, formas de aproximação a algo de longínquo e intangível – a Terra (a pele da Terra). O Professor de Biologia socorre-se de fotografias, cromos, slides, esquemas, diagramas, ilustrações, por vezes mesmo de um pequeno museu, uma vitrine de conchas, estrelas do mar e pequenos animais embalsamados. Essa é a sua forma de aceder àquilo que, muito para lá da sala de aula, seria o conjunto dos seres vivos, seu verdadeiro objecto de estudo. Da mesma maneira, o professor de História, utiliza fontes, documentos, túmulos, estátuas, ruínas, moedas, espadas, restos de toda a espécie para tentar aproximar-se de algo irrecuperável – o passado do Homem ou o Homem do passado. Também os professores de Física ou de Química remetem constantemente para um mundo de experiências que eles não podem realizar na aula senão episodicamente, ilustrativamente.

Pelo contrário, com a Matemática e a Língua mãe (o português) *tudo está na aula*. Há uma idealidade objectiva da Matemática e da Língua mãe. A Língua mãe existe aí, paira sobre nós. Existe enquanto a falamos mas também enquanto possibilidade (inesgotável) de ser falada. Nunca a dissemos toda. Nunca dissemos tudo o que por ela se pode dizer. Mas ela está aí, *entre* nós. Ela é mesmo esse que nos permite sermos nós. Essa pátria (comum), como diria Pessoa.

Do mesmo modo, há uma idealidade objectiva da Matemática. Os objectos Matemáticos têm qualquer coisa de nítido e de são. Se os convo-co, nomeando-os – «círculo», «parábola», «logaritmo» – eles entram silenciosamente no espaço da aula e aí ficam, presentes aos olhos de todos, estáveis e expostos, permitindo a exploração das suas propriedades e relações, proporcionando um encontro universal de cada um com todos os outros. Objectos de experiência portanto, mas de uma experiência muito mais larga que os sentidos. Num certo sentido, só a matemática permite a

*investigação directa*⁷. Como escreve Alain, «fora dos números e das figuras, não há nenhuma observação no Mundo que não seja enganosa»⁸. Vemos o sol levantar-se a oriente e deitar-se a ocidente, mas temos que aceitar o carácter ilusório daquilo que vemos... Uma bola a que se dá um pontapé, corre ligeira para, logo depois, interromper a sua deslocação... Nestes casos, como em todos os outros do mesmo tipo, para observar é preciso supôr, adivinhar, vencer as aparências. Por outras palavras, todas as ciências naturais são inexactas.

Pelo contrário, na Matemática «não há aparências a vencer (...) Quando se junta cinco e sete para fazer doze, a operação é inteiramente transparente, não se passa nada que eu não saiba» (*ibid.*) ou não possa saber. É também o que já Descartes assinalava quando escrevia: «(...) uma criança instruída em aritmética, que faz uma conta de somar de acordo com as regras dessa operação, pode estar segura de que descobriu, tanto quanto o que se relaciona com a soma estudada, tudo o que o espírito humano é capaz de descobrir»⁹.

Ainda um outro exemplo: seja o professor de História que quer ensinar a segunda guerra mundial. Pode dar aos seus alunos documentos vários, pedir-lhes que os observem, pôr-lhes nas mãos fontes de toda a espécie, filmes, slides, fotografias, jornais da época. Mas, em si mesmo, o objecto histórico é inesgotável, irrecuperável, irremediavelmente passado. A verdadeira face da guerra está, para todo o sempre, sepultada sob a poeira do tempo.

Na Matemática, pelo contrário, não há mistérios destes. O objecto Matemático não é, nem contingente e precário, nem inesgotável e intangível como os objectos de todas as outras ciências. Há nele uma teimosia em dizer-se completamente. Como «cristais sem matéria»¹⁰, os objectos matemáticos são estruturas em estado puro, entidades transparentes e dóceis que se deixam inundar e habitar por nós. A observação é por isso possível de forma completa, sem que algo tenha necessariamente que ficar escondido.

⁷ Alain, *op. cit.*, pag. 156.

⁸ Alain, *op. cit.*, pag. 157.

⁹ *Discours de la Méthode*, in *Oeuvres de Descartes* publiées par Charles Adam et Paul Tannery, Paris: Léopold Cerf, 1897-1913, vol. VI: 21, 9-13.

¹⁰ Esta belíssima expressão é mais uma vez de Alain, *op. cit.*, pag. 165 onde se podem encontrar algumas páginas memoráveis sobre o ensino da matemática (Cf. em especial, pps. 49-50, 72-80 e 156-165) e da língua materna (66, 96102, 123-130).

5. Em grande parte, tudo isto é possível porque a Matemática possui uma *linguagem própria* totalmente explícita, que não esquece nada nem tem nada para esconder. Linguagem *na* qual e *pela* qual o objecto matemático se precipita e condensa. O objecto é aí absorvido pelo seu símbolo. O pensamento coincide inteiramente com o corpo.

Tocamos aqui *um ponto em que as águas se separam*, ou melhor, em que a Matemática se deixa ver naquilo que a distingue de todas as outras disciplinas: o facto de ter uma linguagem própria (com excepção, mais uma vez da Música que, infelizmente, deixou de ter lugar nos currículos actuais das nossas escolas). Linguagem artificial, clara e explícita, isenta de ambiguidades, unívoca e universal. Linguagem que permite o cálculo e, com ele, a resolução dos conflitos. Talvez que aqui resida a explicação para uma certa sobrançeria do professor de Matemática face aos outros professores e, simetricamente, para alguma respeitosa e humilde admiração com que os professores das outras disciplinas olham para o professor de Matemática¹¹ – aquele que fala a língua dos deuses.

Porém, com a Língua mãe (o português), as coisas passam-se de outra maneira. Ela não é artificial mas natural; não é universal mas nacional; não é unívoca mas equívoca, plurívoca, cheia de ambiguidades e duplos sentidos; não é explícita mas implícita, evocativa. Com ela são permitidas todas as espécies de *alusões* e *ilusões*. Tudo na Língua natural é denso e obscuro, jogo de luzes e de sombras. Um texto literário vive tanto do que diz como do que não diz, do que deixa por dizer.

É por isso que, ainda que o pretendesse, o professor da disciplina de Português (ou de qualquer outra Língua natural, bem entendido) não poderia alcançar a univocidade e clareza do discurso matemático.

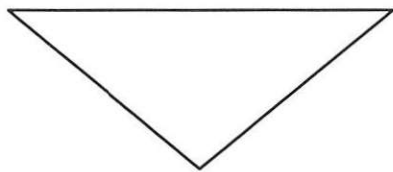
Mas, aliás, ele não o pretende! O que um bom professor de Português pretende é justamente o contrário: é que os seus alunos, perante um poema ou uma bela página de literatura – objectos como são de culto e comemoração – se deixem arrastar pelas suas ilusões e alusões, se deixem

¹¹ Além desta, outras razões poderiam ser convocadas para explicar a sobrançeria do professor de Matemática: o facto, já referido de, com a Língua Mãe, a Matemática ser ensinada desde o início da escolaridade, de ser portanto uma das duas formas primeiras (e primárias) de contacto da criança com a escola, e o facto de, em termos históricos, ela ser a ciência mais antiga. Num certo sentido, como escreve Alain, «seria necessário começar (por ensinar) as ciências mais antigas, aquelas em que se encontra a chave de todas as outras» (*op. cit.*, pag. 149). Em termos de antiguidade, porém, a Matemática rivaliza com a Filosofia, mãe de todas as ciências (assim se explicaria a troca de olhares cúmplices entre o professor de Filosofia e o professor de Matemática que, em geral, se verifica em todas as escolas). Só que, neste ponto – convém não esquecer – nem uma nem outra levam a melhor à Língua natural, ela sim mãe do próprio pensamento.

levar por essa «prática escorregadia, eufórica e voluptuosa»¹² que é a leitura, se deixem enfeitiçar pelo jogo de claro-escuro com o texto literário se nos dirige.

Quem, a todo o custo, deseja – no interior da Língua natural – alcançar a explicitação e transparência da Matemática é *um 3º personagem* que é agora chegado o momento de fazer entrar em cena: *a Filosofia*. Ela sim! Ela é uma luta pela clarificação! Só que, ao contrário da Matemática, a Filosofia não tem uma linguagem própria. Está condenada a procurar uma clareza e uma univocidade só comparáveis à da Matemática mas *no interior da opacidade irreduzível das línguas naturais*.

6. Estamos pois perante *um triângulo curioso* constituído pela Matemática, Língua materna e Filosofia.



Três disciplinas íntima e *triplamente* ligadas entre si, como os três lados do triângulo:

- 1) todas elas são um trabalho sobre a linguagem,
- 2) em todas elas, tudo o que há para ensinar está na aula. Tal como no ensino do Português e da Matemática, também o professor de Filosofia não precisa de um atlas, de amostras de minérios, de ilustrações, cobaias ou microscópios. A sua matéria prima é o conceito cuja idealidade coincide inteiramente com o acto da sua enunciação.
- 3) em todas elas, há uma idealidade objectiva dos seus objectos de estudo. Tal como acontece na aula de Português e Matemática, o objecto da Filosofia é dotado de uma consistência ideal e transubjectiva que o torna susceptível de uma exploração analítica rigorosa (se bem que sempre incompleta).

Três disciplinas, no entanto, ocupando *vértices* diferentes, cada uma com a sua forma própria de *estar* no triângulo. Num vértice, a Matemática, confortavelmente instalada na sua linguagem própria *na qual, pela qual e a partir da qual* consegue determinar o seu objecto com rigor, clareza e universalidade. No outro vértice, a Língua materna (o Português),

¹² A definição é de Roland Barthes, *Le plaisir du texte*, trad. port. de M. Margarida Barahona, Lisboa: ed. 70, 1974, pag. 79.

feliz também na sua tarefa de exploração da radical plurivocidade e metaforicidade da língua mãe, confiante na força expansiva das múltiplas interpretações que desencadeia e suscita. No terceiro vértice, a Filosofia, simultaneamente desconfortável e incômoda, aspirando à luminosidade da Matemática mas ancorada na opacidade da Língua natural, desejando o rigor mas sem uma linguagem adequada a esse trabalho, condenada portanto a confrontar-se eternamente com as ambiguidades, flutuações e obscuridades das línguas nacionais em que se diz e constrói.

7. No interior dos três lados deste triângulo, no cruzamento dos três ângulos que os seus vértices definem, abre-se um *espaço de sentido* possível de elucidação e análise.

Seria possível pensar essa relação triádica de muitas perspectivas. A mais imediatamente pedagógica – e por isso também a mais banal, a menos interessante – consistiria em adoptar um ponto de vista *ortopédico* (ou ortogógico) segundo o qual o papel fundamental destas três disciplinas seria de natureza disciplinar / disciplinador. Matemática, Português e Filosofia valeriam sobretudo pela *disciplina mental* que proporcionam, enquanto *ginástica* e exercício intelectual, criação de hábitos de raciocínio, elegância e simplicidade de expressão.

É o tema de *ginástica intelectual* comum ao ensino de Matemática, do Português e da Filosofia. Dir-se-á então que ensinar Matemática não é ensinar verdades como na Física ou na Geologia mas ensinar a pensar abstractamente, fomentar hábitos de raciocínio rigoroso, exercitar a expressão concisa, clara e elegante, o amor dos signos bem desenhados¹³. De modo semelhante, no ensino da Língua materna, elogiar-se-á a ginástica mental que o trabalho com a língua permite, o espírito de precisão que a análise gramatical proporciona. São os célebres exercícios de divisão de orações nos Lusíadas a que gerações inteiras foram sucessivamente submetidas. Também no ensino da Filosofia este mesmo ponto de vista tem os seus defensores. Como diz, por exemplo, António Sérgio, «um bom professor de filosofia é como um indivíduo que nos lecciona a ginástica, procedendo ele próprio como um bom ginasta e obrigando-nos a nós a fazer ginástica»¹⁴.

¹³ Veja-se, por exemplo, de René Dugas, *La mathématique. Object de culture et outil de travail*, in F. Le Lionnais (ed.), *Les grands courants de la pensée mathématique*, Paris: Albert Blanchard, 1962, pps. 339-345.

¹⁴ António Sérgio, *Prefácio do tradutor dedicado ao jovem aprendiz de filósofo*, in B. Russell, *The problems of philosophy*, trad. port. de António Sérgio, Coimbra: Arménio Amado, 1959, p. 8.

8. Seria possível explorar o triângulo definido por estas três disciplinas de muitas outras formas. Enquanto objecto de contemplação filosófica, ele é susceptível de uma análise inesgotável. Mas não quero abusar da vossa paciência ! Há porém *um efeito virtuoso* deste triângulo que não gostaria de deixar de referir.

O facto de, na relação entre estas três disciplinas, se deixar surpreender a própria *essência do ensino* enquanto processo de «*dar a ver*».

É claro que todas as disciplinas, e não apenas estas, participam desta essência. Mas, de todas as disciplinas, é porventura nestas três que essa essência melhor se manifesta. Nelas, a linguagem não é apenas um instrumento mas o próprio corpo, o meio e o objecto do seu estudo. *Ensinar* é então e completamente *pôr em signo*. Do latim (*in*) *signare*, pertencem à família de «ensinar», palavras como «assinalar», «designar», «consignar», «significar», insígnia, «ínsigne». *En-signar* é então, simultaneamente, meter dentro do signo (*in* signo) e pôr fora pelo signo (dizer), *ex-pôr*, *explicar*, des-dobrar o que estava dobrado, forçando a língua àquilo que nela está contido, explorando aquilo que ela torna possível, aquilo que só por ela se des-cobre. É escolher as palavras necessárias, aquelas que tornam possível uma distinção, é encontrar a marca distintiva (insígnia) de uma ideia, tornar notável, notório (ínsigne). Ensinar é fazer conhecer pela palavra, iluminar para que o outro veja, «*dar a ver*».

É justamente porque ensinar é «dar a ver» que, de forma complementar, o acto de aprender / compreender (seja ele mudança radical ou passagem insensível) é acompanhado de um movimento de abertura, da agitação de um despertar. Há no acto de aprendizagem / compreensão qualquer coisa que é da ordem de uma vertiginosa entrada de luz no reino das sombras. Na criança – muito mais livre que o adulto, menos convencional – desencadeia-se um movimento admirável no momento preciso da compreensão. O aluno «levanta-se, desenha a ideia no ar, com grandes gestos, ri com gosto»¹⁵, como quem abre uma janela sob uma manhã muito clara, fica agitado, ofegante, contagiado perante o prazer superior de ter visto.

9. Temos vindo a dizer que cada uma destas três disciplinas está mais próxima que todas as outras da essência do ensino. Porém, *cada uma delas realiza essa essência à sua maneira*. Agora, cada vértice corresponde a um *ponto de fuga* em que os destinos se separam.

¹⁵ Alain, *op.cit.*, pag. 150.

A Matemática «dá a ver» pela natureza essencialmente gráfica, autónoma e fecunda da sua simbologia. A este nível, aliás, a linguagem matemática dá de tal modo a ver que só por ela certas entidades matemáticas se deixam pensar o que os seus símbolos nos dispensam mesmo a nós de ver. Como dizia Leibniz, com os símbolos matemáticos, o nosso pensamento pode ser *cego*. Os símbolos vêm por nós. É por isso que o cálculo, enquanto iteração e encadeamento de operações elementares, pode ser mecanicamente realizável¹⁶. Como escreve Leibniz: «Quando penso num quiliágono, ou seja, num polígono de mil lados, não considero sempre o que é um lado, uma igualdade, o número mil (ou o cubo de dez), mas sirvo-me mentalmente dessas palavras (cujo sentido sem dúvida apenas confusa e imperfeitamente está no meu espírito) para que elas tomem o lugar das ideias que delas tenho porque tenho consciência de possuir a significação dessas palavras e julgo que a sua explicação não é necessária no momento. Chamo a este conhecimento cego ou simbólico (*cogitatio caeca vel symbolica*); fazemos uso dele na álgebra e na aritmética e em quase todos os domínios»¹⁷.

A Matemática, pois, «dá a ver» por si própria, pela sua simbologia, pelo carácter sintético das suas operações, pelo seu próprio funcionamento, *demonstrando*, deduzindo e calculando, *convocando* ao acordo universal, à simpatia das razões. Uma prova ou vale para todos ou não vale sequer para mim. Uma prova tem que ser consentida e partilhada.

Também a *Língua materna* está, a seu modo, muito próxima de essência do ensino. Também ela «dá a ver», não agora pela *demonstração*, mas

¹⁶ Talvez que aqui resida uma das mais fortes razões cognitivas para sustentar o valor heurístico do computador no ensino. Na (excessiva) geometrização que o caracteriza, o computador é de facto uma nova e insuspeitada forma de «dar a ver», um novo e poderoso meio que, exibindo perante todos o triunfo da Matemática, simultaneamente permite reforçar a sua proximidade fundamental à essência do ensino, enquanto processo de «dar a ver». Como Platão e Descartes sublinharam, a geometrização do pensamento é simultaneamente causa e consequência da própria compreensão. É o que igualmente afirma René Thom num interessante artigo de discussão do valor educacional e filosófico das «Matemáticas Modernas» intitulado «Modern Mathematics: an educational and philosophic error?», *The American Scientist*, 59, (Nov/Dez, 1971), pp. 695-699, no qual defende ser a geometria «um intermediário natural e possivelmente insubstituível entre o formalismo de Matemática e a língua natural» e, portanto, «um estádio impossível de omitir no desenvolvimento normal da actividade racional humana», Thom, *op. cit.*, p. 698.

¹⁷ Leibniz, *Die Philosophischen Schriften*, hrsg. v. C. I. Gerhardt, Hildesheim: Olms, 1960, vol. IV, p. 423. Para mais desenvolvimentos sobre a teoria do pensamento cego em Leibniz, veja-se o nosso estudo intitulado «Nas origens da Semiologia: a teoria do pensamento cego em Leibniz», publicado na revista *Argumento*, vol. I, nº 1 (1991), pps. 17-25.

pela *mostração*, exibindo perante nós – leitores mais ou menos desprevenidos – a existência abrupta de novas personalidades (personagens), sentimentos, paisagens, emoções. Digamos que a literatura não demonstra mas *mostra*. Ela opera não pela *convocação* ao acordo universal, mas pela *evocação*, pela abertura ao movimento livre da leitura, à divergência das sensações, à singularidade das interpretações. Ao contrário da Matemática, o dizer da literatura nunca é exacto. Ela diz sempre, simultaneamente, demais e de menos. Mas, é por isso mesmo que nos deixa livres para *ver*. Poemas, parábolas, fragmentos, esboços, objectos como «o sol, a lua, o rio (da minha aldeia), as rosas de Junho, significam demais e deixam-nos livres por isso mesmo»¹⁸. Na palavra lapidar de Blanchot, «a leitura cria sem produzir nada»¹⁹.

Finalmente, a *Filosofia*. O seu trabalho de «dar a ver» não é *demonstração* como na Matemática, nem *mostração* como na literatura, mas *clarificação*, esforço permanente de elucidação e análise, processo intensivo de alastramento e penetração do olhar, trabalho infinito e inesgotável que só teria como limite a captura do real total e impossível. O seu trabalho de «dar a ver» não é *convocação* ao acordo universal, como na Matemática, nem *evocação* das vivências singulares, como na Língua materna, mas *provocação*. Provocação, não como interpelação ou desafio, não como defesa violenta / persuasiva da opinião, jogo dialéctico de teses contraditórias. Provocação, não como operação de fascínio, pelo suscitar da admiração por *quem* ensina mas como capacidade de entusiasmar por *aquilo* que está a ser ensinado. Provocação, portanto – e é de novo a etimologia que nos ilumina – enquanto *pro vocare*, mandar vir, chamar (*vocare*) para uma posição fronteira, pôr diante (*pro*)²⁰; numa palavra, provocação enquanto *antecipação* de espaços de sentido no interior dos quais se recomeça a tarefa infinita e inquietante do pensar.

Aqui se insinua *um último aspecto* para o qual gostaria de chamar a vossa atenção: é que esse movimento de provocação / antecipação que caracteriza o modo próprio como o ensino da filosofia realiza a essência do ensino, oferece uma «forma» adequada à «matéria» da filosofia, aos objectos que a actividade filosófica constitui enquanto seus focos inesgotáveis de contemplação.

¹⁸ Alain, *op.cit.*, pag. 178.

¹⁹ Blanchot, *L'espace littéraire*, Paris: Gallimard, 1955, pag. 262.

²⁰ Do latim *pro vocare*, pertencem à família de «provocar» palavras como «convocar», «invocar», «evocar», «vocação», «vocábulo», etc.

Aqui se revela a *proximidade fundamental da filosofia* (enquanto repetição, recomeço, reposição, ruminação, movimento incessante de voltar a pensar) à *própria essência do ensino*, quer enquanto processo de «dar a ver», quer enquanto vontade, tendência, desejo que lhe é inerente para dizer outra vez, e outra, e mais outra, como outras tantas maneiras de ver e de «dar a ver», enfim, para voltar a dizer, para dizer de novo.

Significativamente, há ainda *um suplemento de ensinabilidade* que decorre desta dupla proximidade do ensino da filosofia à essência do ensino: o facto de, no ensino da filosofia, mais do que no de qualquer outra disciplina, ser dada a ver ao aluno a própria essência do ensino. Se pensarmos que o ensino, enquanto desejo de visibilidade do invisível, é uma das experiências em que o homem mais se aproxima da sua humanidade, percebemos por que razão ensinar filosofia é permitir o encontro de cada um com o seu destino e a sua condição.

Possa eu ter sabido *desenhar (no ar)* e «dar a ver» o triângulo constituído pela Matemática, Língua natural e Filosofia! Que ele fique aí, estável, independente e perene, pairando sobre as nossas cabeças ! Que ele seja suficientemente rico e estimulante para mobilizar a vossa inteligência e suscitar o vosso interesse!

Provocação também como forma de *recordar* ao auditório (o) que ele é capaz de pensar por si próprio !

RÉSUMÉ

LA PROXIMITÉ DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE À L'ESSENCE MÊME DE L'ENSEIGNEMENT

Cette communication est une très brève contribution à ce qu'il pourrait être une *philosophie de l'enseignement* qui prendrait l'*enseignement de la philosophie* en tant que pierre de touche pour penser cet acte spécifique de communication et construction culturel que l'enseignement est.

Par le questionnement de la relation entre l'enseignement de la philosophie et l'enseignement de deux autres disciplines paradigmatiques – la Mathématique et la Langue Maternelle – il s'agira, dans un premier moment, d'approcher l'essence du processus d'enseignement. Dans un second moment, on essayera d'identifier dans l'enseignement de la philosophie sa façon propre de réalisation de cette essence, c'est-à-dire, de reconnaître sa proximité fondamentale à l'essence même de l'enseignement.

ENSINAR FILOSOFIA: EDUCAR PARA A LIBERDADE

*Mafalda Faria Blanc**

1. Se a atitude filosófica de recuo, questionamento e crítica persiste através dos tempos, a sua problemática, o seu conteúdo e, por conseguinte, também o seu ensino variam conforme a época, a sociedade, o mundo em que se situa. Propomos, de seguida, uma breve reflexão acerca do papel a desempenhar pela filosofia na formação do homem de hoje.

2. É sabido que a sociedade em que vivemos se caracteriza pela dispersão dos saberes e pela diversidade das práticas suscitadas pelo surto crescente de possibilidades técnicas. O saber, além de plural, ganhou uma feição específica, pragmática, aplicado às mais variadas circunstâncias e situações, sem lograr, a maior parte das vezes outra legitimação que a do projecto mais ou menos consequente de proveito e lucro económicos. Assim se constitui a mentalidade utilitária, individualista e competitiva, que, juntamente com os valores materialistas e as solicitações concretas da sociedade de consumo, promove no adolescente a postura humana que o leva a perguntar, ao defrontar-se com a disciplina de filosofia no termo da escolaridade: – «para que serve, se não serve para nada?» Pergunta, a nosso ver, legítima, se o ensino da filosofia não veicular mais do que o pluralismo das opiniões ou um sincretismo de doutrinas, promovendo, com

* Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.
Philosophica 6, Lisboa, 1995, pp. 29-33.

o acréscimo da confusão, o relativismo, amigo já bem conhecido do oportunismo.

Pensamos, por nossa parte, que outra e maior deve ser a missão a desempenhar pela filosofia, no sentido da formação humana orientada para o exercício responsável da liberdade. Deve, para isso, talvez preterir-se a exposição doutrinal dos autores, em prol da actualidade das questões, ou efectuar aquela como ilustração concreta destas, o que felizmente constitui já a orientação dominante dos programas vigentes. Haveria, no entanto, a nosso ver, que fazer uma opção mais clara no sentido da determinação das melhores vias ou entradas para induzir, prioritariamente, a experiência do que a filosofia é, e dela colher o máximo proveito educativo.

É que, a nosso ver, só tem sentido um ensino da filosofia centrado na promoção de uma reflexão em torno das questões da existência, da liberdade e da orientação do homem no mundo. Efectivamente, logrará desta forma a filosofia a legitimidade que pretende como indispensável complemento educativo, se a formação por ela dispensada constituir preparação indispensável para o exercício adulto e responsável de um poder de decisão, cada vez mais real nas sociedades democráticas, acerca dos fins e dos meios que devem sustentar, enquadrar e gerir o imenso poder tecnológico do homem contemporâneo.

Vejamos então, um pouco mais detalhadamente, como pode a filosofia intervir na formação humana do cidadão.

3. A técnica é, indiscutivelmente, o maior contributo da civilização ocidental para o progresso da humanidade, quer pela melhoria das condições materiais de vida, quer pela implementação da unidade, de outro modo impossível, do género humano no seu conjunto, que se tem vindo a verificar com a expansão dos sistemas de comunicação, que vão dissolvendo, a pouco e pouco, as fronteiras do espaço e da língua e criando a consciência crescente de uma vida e de um destino comuns.

Por ter sido unilateral e desintegrado de uma visão sistémica e programática, o surto tecnológico provocou, à sua passagem, os profundos desequilíbrios que hoje vimos registando, quer ao nível das relações do homem com a natureza, quer dos homens entre si – lembre-se o abismo entre o eixo norte e sul do planeta – quer, mais simplesmente, na relação do homem consigo mesmo, reduzida à gestão profícua do presente.

Para corrigir os efeitos perversos do progresso, devem colaborar entre si os esforços conjuntos do poder e do saber, tendo aí a filosofia uma tarefa a desempenhar, na promoção de uma reflexão acerca do sentido da técnica e sua plausibilidade, no desenvolvimento integral do homem na sua

condição mundana. Consideremos, então, os núcleos essenciais, a que há que atender para a cabal assumpção do que hoje nos interpela a pensar.

4. A técnica foi pensada pelos gregos, à luz da criação, como produção, fabrico de instrumentos por um agente exterior. Ao contrário, pois, dos seres da natureza, que se impõem por si mesmos, não têm os artefactos uma autonomia própria, dependendo a sua subsistência da presença consistente da matéria com que são elaborados. O erro do homem moderno foi ter-se deixado iludir pelo poder tecnológico da ciência, transgredindo ou mesmo ignorando os limites inerentes àquela antecedência ontológica da natureza. É esta, no mistério do seu surgir, o desvelamento originário, que produz e a si vincula o homem, como aquele ser que, pela inteligência, está de modo especial apetrechado para a compreensão, conservação e desenvolvimento das suas potencialidades sempre emergentes. Colaborador e educador da natureza, e não o seu carrasco, eis o que o homem é por vocação ontológica. Cumpre à filosofia mostrá-lo de novo através da meditação do nosso incontornável enraizamento no ser, a fim de promover uma efectiva aliança do homem com a natureza, mais eficaz no tratamento dos malefícios do progresso do que qualquer pacto simplesmente estratégico e, por isso, precário.

5. Entendemos aqui por natureza, não aquela região ôntica a que se oporia o espírito e a história, mas o próprio ser, que os sustenta e produz, esse poder genesíaco que lança para o aberto o ente em totalidade, segundo a medida do tempo, destinando para cada um uma duração circunscrita, susceptível, em princípio, de viabilizar a realização, na acção, das suas virtualidades.

Ao contrário da pedra, da planta e do animal, vive o homem, pela inteligência, uma relação de ser ao seu ser, pela qual se reconhece existindo, sem estar no fundamento do seu ser ou poder dele dispôr. Tal abertura ontológica vem ainda acompanhada da compreensão do seu próprio modo de ser, enquanto liberdade forçada a tomar-se em mão e a decidir, no decurso da acção, das suas próprias possibilidades de ser. É certo que, a maior parte das vezes, vive o homem mergulhado na ocupação presente, esquivando-se a fazer face ao tempo limitado, a que está adstrito como ser-para-a-morte. Vem, porém, sempre o momento, em que esta verdade assola à consciência e o homem todo desperta para a necessidade de sofrer, assumir e dar resposta ao ser que lhe foi outorgado.

6. Como caracterizar então a liberdade, enquanto determinação fundamental da existência humana? Ela consiste na abertura ao ente, tal como

ele se apresenta e é, quer se trate do seu próprio, quer do ente em totalidade, tomando-o como medida de todo o conhecimento e acção, sem consentir na ocultação ou deformação do seu aparecer. A liberdade, por conseguinte, confunde-se, num primeiro momento, com a verdade, e acontece sempre que o homem faz uso do seu poder de lançar luz sobre a trajectória temporal do seu ser-lançado, de molde a tomar em mão o feixe de possibilidades, que o constituem na sua situação historial.

7. Discriminando criticamente os limites que circunscrevem e contra-põem as diversas possibilidades de ser, no contexto finito da sua circuns-tância fáctica, determina-se a liberdade, num segundo momento, pela decisão acerca do possível a privilegiar, como fim a ter em vista em todo o conhecer e agir, à luz do qual o homem se orienta na existência, sabendo de antemão com que ente e de que modo se deve comportar.

A decisão ganha consistência pelo projecto, que é o compromisso prático num horizonte de acção, sempre de novo aberto e iluminado pela visão antecipada do fim a vir, que dá sentido e continuidade ao curso da existência temporal.

8. O exercício da liberdade está, porém, afectado de finitude, pois que é sempre com base numa situação e a partir de uma possibilidade de ser fáctica privativa das demais, que cada um vai descobrindo, com o eclodir do tempo, o que de próprio lhe está destinado, e agarrando-o como seu.

À eleição do possível segue-se a sua imaginação como real, ou seja, a concepção do projecto e, por último, a sua realização na acção, que mobiliza e congrega em torno de si energia e vontade. Cada indivíduo é, assim, chamado a tornar-se, por vocação ontológica, o construtor do seu próprio modo de estar no mundo, a partir da assumpção responsável do seu ser-lançado na existência.

9. O homem não existe, porém, isolado. É com os outros que aparece lançado, é pelos outros que é chamado a ser, no seio da família, da escola e da sociedade. É, assim, em dinâmica comunitária e dialógica, que vai fazendo a aprendizagem da liberdade e a descoberta dos valores, por que há-de pautar o reconhecimento e a escolha das suas possibilidades de vida.

A disciplina de filosofia, pela promoção de uma reflexão séria sobre as temáticas da existência e da liberdade, pode exercer um influxo decisivo no termo da formação do adolescente como propedêutica a uma futura existência responsável.

RÉSUMÉ**ENSEIGNER LA PHILOSOPHIE: ÉDUIQUER POUR LA LIBERTÉ**

L'enseignement de la philosophie au lycée est justifié en tant que complément indispensable de la formation humaine et civique de l'adolescent. En effet, par son exigence majeure de questionnement et fondement, la pensée philosophique peut promouvoir l'usage raisonné de la liberté, qui se veut aujourd'hui d'autant plus responsable, que croissent les défis de nos sociétés techniques.

OS USOS DA FILOSOFIA

*Carlos João Nunes Correia**

«The main concern of philosophy is to question and understand very common ideas that all of us use every day without thinking about them. A historian may ask what happened at some time in the past, but a philosopher will ask, «What is time?» A mathematician may investigate the relations among numbers, but a philosopher will ask, «What is a number?» A physicist will ask what atoms are made of or what explains gravity, but a philosopher will ask how we can know there is anything outside of our own minds. A psychologist may investigate how children learn a language, but a philosopher will ask, «What makes a word mean anything?» Anyone can ask whether it's wrong to sneak into a movie without paying, but a philosopher will ask, «What makes an action right or wrong?» (THOMAS NAGEL, *What Does It All Mean? A Very Short Introduction to Philosophy*)

Gostaria, antes de mais, de sublinhar que o título da minha comunicação não é de modo nenhum original. Existe, com efeito, uma obra intitulada «Os usos da Filosofia», publicada em 1992 e escrita por Mary Warnock, célebre professora nas Universidades de Oxford e de Cambridge¹. Estamos, aliás, em face de uma obra bem sugestiva que parte do

* Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.

¹ M. WARNOCK, *The Uses of Philosophy*, Blackwell, Oxford, 1992.
Philosophica 6, Lisboa, 1995, pp. 35-42.

seguinte princípio: se foi possível antigamente associar-se a filosofia ao devaneio e ao ócio mental, as profundas transformações ocorridas após o final da segunda guerra, tornaram a filosofia numa disciplina interveniente e participante na busca de soluções nos domínios moral, jurídico, técnico e científico.

O argumento que procurarei sustentar, ao longo desta intervenção, parte, no entanto, de um pressuposto ligeiramente diferente: para nós, é impossível, por razões estruturais e não meramente conjunturais, dissociar o exercício da filosofia do seu uso, isto é, da sua intervenção permanente, por muito indirecta que seja, em todos os domínios centrais da actividade humana.

O que Mary Warnock nos vem alertar é que, na situação presente da humanidade, dominada por duas grandes revoluções tecnológicas, a saber, a revolução genética e a revolução informática, esquecer, ou mesmo ignorar propositadamente, o papel interventor da filosofia na práxis humana corresponderia a uma demissão intelectual sem precedentes. Se a filosofia tem como interesse supremo o interesse da razão, a demissão do papel participante dessa razão no mundo contemporâneo seria uma atitude gravosa tanto para quem a exerce, como sobretudo para quem se destina. Ou, como nos diz, numa forma bem mais dramática, Mathew Lipman: «Pode muito bem ser que, nos séculos que nos antecederam, a irracionalidade fosse um luxo que os seres humanos podiam suportar, embora os custos fossem elevados. No entanto, parece ser evidente que o preço da nossa tolerância para com a irracionalidade está fora do nosso alcance.»²

O argumento aqui defendido, segundo o qual a filosofia tem um uso, senão mesmo vários – que não é afinal uma disciplina neutra, desinteressada, diletante, ociosa, no seio da realidade humana circundante, mas que intervém constantemente no seu seio – constituiria uma evidência, uma trivialidade, para os filósofos da modernidade. Exemplificando: Descartes, como sabemos, escreveu o «Discurso do Método» com um objectivo pragmático bem definido: existia, para este pensador, uma crise da educação na sua época, isto é, segundo este filósofo, a educação não cumpria as suas promessas. Mas que promessas eram essas a que a obra cartesiana procura responder e solucionar? Qual era, afinal, o objectivo daquela obra filosófica nuclear da história do pensamento humano? Diz-nos Descartes: «adquirir um conhecimento claro e seguro de tudo o que é útil à vida»³ É, pois, em termos do que é «útil à vida» que se redige e elabora uma das

² M. LIPMAN, «Prática Filosófica e Reforma da Educação», trad. port., *Filosofia II* (1988) nº1/2, p.191.

³ DESCARTES, *Oeuvres philosophiques I (1618-1637)*, ed. de F. Alquié, Paris, Garnier, 1963, p.571.

obras capitais da história da filosofia. Ou, como sustenta ainda Descartes, nos «Princípios da Filosofia», «este estudo [isto é, o estudo da filosofia] é mais necessário para regular os nossos costumes e nos orientarmos nesta vida do que o uso dos nossos olhos para guiar os nossos passos.»⁴ A ideia de uma dissociação da filosofia em relação aos outros saberes e à vida prática humana não tinha o mínimo sentido nesta época.

Ao sustentarmos, nos nossos dias, o argumento de que a filosofia tem usos, de que é importante articular o estudo e ensino da filosofia com a sua intervenção prática na vida dos homens, não somos guiados por nenhum propósito de restaurar o antigo saber enciclopédico que caracterizou, no passado, a actividade filosófica. A crise da filosofia enquanto disciplina socialmente útil prende-se, a meu ver, com o desenvolvimento da física no seio da comunidade científica. O sucesso da física, na era moderna e contemporânea, como teoria explicativa da realidade, foi relegando progressivamente a filosofia para domínios cada vez mais marginais do saber, de tal modo que a nível epistemológico se criou a noção de uma possível redução de todas as ciências e saberes à inteligibilidade física do mundo. O filósofo Carnap, num artigo de 1932, «Psicologia em Linguagem Física», irá mesmo sustentar a hipótese de que o estudo do comportamento e da mente humana, em última instância, pode ser reduzidos à física⁵. Ora, a nosso ver, existem dimensões da realidade que, pelo facto de não se restringirem à linguagem e à conceptualização física, não deixam, no entanto, de ter sentido. Como sustenta Putnam, «Razão, Verdade e História», ao termos privilegiado a física como disciplina modelo, corremos o risco de considerar tudo o que não se reduz a esta ciência apenas como expressão da subjectividade e da emoção. É esta, a meu ver, uma das razões – não será naturalmente a única – que explica a crença comum segundo a qual nas aulas de filosofia apenas se discutem meras opiniões.

Permitam-me a citação de um excerto da obra deste filósofo americano sobre a relação entre física e ética, de forma a tornar claro o que está em causa: «Hoje em dia tendemos a ser demasiado realistas em relação à física e demasiado subjectivistas em relação à ética, e estas são tendências conexas. É *por causa* de sermos demasiado realistas relativamente à física, por causa de vermos a física (ou alguma hipotética física futura) como a Teoria Verdadeira Única, e não simplesmente como uma descrição racionalmente aceitável apropriada para certos problemas e propósitos, que tendemos a ser subjectivistas em relação às descrições que não conse-

⁴ DESCARTES, *Princípios da Filosofia*, trad. de L.Ribeiro dos Santos, Lisboa, Presença, 1995, p.33.

⁵ CARNAP, «Psychology in Physical Language», *Erkenntnis* 11 (1932/33) in *Mind and Cognition*, Oxford, Blackwell, 1990, pp. 23-28.

guimos «reduzir» à física. [...] A ética não *entra em conflito* com a física [...]; acontece simplesmente que «justo» e «bem» e «senso de justiça» são conceitos de um discurso que não é *redutível* ao discurso físico. [...] Outros géneros de discurso importantes não são redutíveis ao discurso físico e não são por essa razão ilegítimos.»⁶ Ora, como o texto de Putnam citado sugere não é só a moral e a ética que estão em causa; outro tipo de discursos fundamentais do saber humano são remetidos para a zona nebulosa das opiniões subjectivas (a teoria do direito, da política, da estética, da religião e naturalmente a própria filosofia).

Feito o diagnóstico da situação, gostaria de me debruçar, a partir de agora, sobre as suas consequências no ensino da filosofia e na nossa tarefa enquanto seus professores. Se existe disciplina que pela sua natureza poderia dispensar uma didáctica seria, a meu ver, a filosofia. Por várias razões, formais e de conteúdo. Formais porque a filosofia estuda sistemática e criticamente o método da sua apresentação (como, por exemplo, ao investigar as formas de argumentação das suas proposições). E, também, pelo seu conteúdo: porque se existe disciplina que pelas suas matérias é inegavelmente rica, motivante e entusiasmante, essa disciplina é a filosofia. Ensinar filosofia e fazer filosofia deveriam ser a mesma coisa. Mas todos sabemos que a realidade do seu ensino (seja no âmbito universitário, seja no secundário) é bem diferente. Como nos diz Jeffrey Gold, a filosofia como disciplina é interessante, estimulante e provocadora. Todavia, sem a apresentação da sua finalidade, a filosofia surge aos estudantes como sendo um mero jogo vazio de palavras⁷. Podemo-nos então perguntar: se assim é, se a disciplina é pela sua natureza motivante, por que razão estudantes do ensino secundário se interrogam sobre a finalidade da disciplina e pronunciam a sentença terrível de que «a filosofia não serve para nada»? E nesta sentença, neste enunciado, não nos iludamos, está a ideia de que a filosofia é um discurso vazio, incerto, verbalizante, oco, sem nenhuma utilidade, puro diletantismo ocioso sem quaisquer efeitos práticos na vida das pessoas.

Devemo-nos, pois, interrogar sobre os erros didácticos que muitas vezes cometemos e que são, na grande maioria dos casos, o resultado de um «mal-estar» nosso, isto é, de não encontrarmos finalidade no que fazemos, de não descortinarmos qualquer utilidade prática para as nossas reflexões teóricas, de ajuizarmos, afinal, o nosso ensino como expressão

⁶ PUTNAM, *Reason, Truth and History*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990 (1981), pp.143-145.

⁷ J. GOLD, «Bringing Students out of the Cave: the first day», *Teaching Philosophy*, 11:1, (1988), pp.25-30.

opinativa em contraste com a segurança e o sucesso que os físicos obtiveram nestes últimos séculos.

Em vez de um exercício argumentativo e crítico, contentamo-nos muitas vezes com um ensino fundado em enunciados declarativos, do estilo de frases, como, por ex. a «existência é a vida», tipo de juízos que, em si mesmos, podem ser genuinamente verdadeiros, mas que, sem os submetermos à argumentação, nunca poderão ser testados na sua validade. Como nos reitera permanentemente Ricoeur, a filosofia deve praticar, até às suas últimas consequências, «o ascetismo do argumento»⁸.

Em vez de um ensino exemplificativo, fundado na experiência, na construção de imagens, de pequenas narrativas, nas quais poderíamos testar o valor dos argumentos apresentados, muitas vezes refugiamo-nos num ensino conceptualmente abstracto, desligado da vida e da acção humana, esquecendo-nos da lição kantiana segundo a qual um conhecimento despojado da sua intuição representativa corre o risco de não ser conhecimento nenhum.

Em vez de uma disciplina rica e entusiasmante, temos, tantas vezes, um ensino maçador, baseado numa mera história das ideias, mesmo que estas últimas sejam filosóficas. Sejamos claros: que interesse tem para um estudante de 15, 16 anos, saber que, para Tales, o fundamento do mundo era a água ou que Kant despertou do seu sono dogmático lendo a obra de David Hume?

Em vez de um ensino problematizador, em que cada resposta seja em si mesma ocasião para um aprofundamento da questão que nos motiva, temos um ensino declarativo que destrói à partida a possibilidade de se construir com rigor a própria interrogação.

E, todavia, como seria simples ensinar filosofia se houvesse um cuidado na escolha dos temas e dos problemas a leccionar. Se houvesse um cuidado em mostrar as aplicações efectivas da disciplina, em mostrar os usos da filosofia. Sejamos, pois, exemplificativos:

Por muito delicadas que sejam as questões éticas, estas últimas são espontaneamente admitidas como problemas reais e universais das pessoas. Por exemplo, julgo que não é difícil a um professor de filosofia mostrar a um futuro advogado, a um futuro médico, a um futuro biólogo, a pertinência filosófica das questões bioéticas, ligadas à manipulação genética ou à manipulação do sistema nervoso central. Será que a filosofia pode ficar indiferente à questão que Frédéric Lenoir nos coloca na obra que organizou, «O Tempo da Responsabilidade»: «Não estaremos na aurora do «melhor dos mundos», sistema eugénico perfeito, descrito pelo

⁸ RICOEUR, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990, p.36.

visionário Aldous Huxley?»⁹? Ou ainda como nos diz George Steiner: «A implantação cirúrgica de órgãos de substituição, a utilização de recursos químicos no combate contra o envelhecimento dos tecidos, a escolha prévia do sexo do embrião, a selecção de factores genéticos tendo em vista fins éticos ou estratégicos – cada uma destas possibilidades prepara na acepção mais literal uma nova tipologia do homem. O mesmo se diga da influência química ou electroquímica do comportamento.»¹⁰

Poder-me-ão objectar argumentando: que autoridade especial tem a filosofia para se pronunciar sobre essas questões simultaneamente tão delicadas e tão prementes? Não estaremos condenados, uma vez mais, à dimensão opinativa que criticámos? Julgo, no entanto, que a questão está mal posta ou que, pelo menos, deve ser posicionada sobre uma outra forma. Deveríamos antes perguntar: em face destes dilemas futuros (senão mesmo presentes) da humanidade, quem é que está preparado para os enfrentar? Será o biólogo que se especializou na tecnologia genética, será o médico que vai realizar a transplantação de órgãos, será o político que define a sua actividade em função de uma opção ideológica? Quem é que está, no domínio dos saberes, nas melhores condições para aprofundar o questionamento, para recusar soluções condicionadas por preconceitos, para alertar para futuros perigos? Se não é a filosofia, quem o será?

Ora, se o domínio da ética é um exemplo privilegiado, em função da sua acuidade nas sociedades técnicas actuais, penso que, também, não é difícil a um professor de filosofia sublinhar igualmente o papel da arte na configuração actual do mundo, sabendo nós como certas formas de expressão artística (a música, o cinema, a fotografia, a poesia) ocupam um lugar de relevo nas preocupações dos adolescentes.

Do mesmo modo, um outro tipo de questões, à partida tão especulativas, tão metafísicas como, por exemplo, as relativas ao problema da identidade pessoal, são no entanto capitais na delimitação de conceitos jurídicos das sociedades hodiernas (pois sem a apreensão do grau de determinação do agente tornar-se-ia impossível imputar a responsabilidade da acção). A velha questão, que todos nós conhecemos, formulada por Locke, da diferente responsabilidade de um Sócrates adormecido ou acordado¹¹, ganha uma acuidade jurídica vital nos nossos dias, numa sociedade em que os contornos e os limites da responsabilidade individual e pessoal se vão tornando cada vez mais difíceis de determinar. Será possível tematizar, nos

⁹ F. LENOIR, *Le Temps de la responsabilité*, Paris, Fayard, 1991, p.11.

¹⁰ G. STEINER, *In Bluebeard's Castle. Some Notes Towards the Re-definition of Culture*, Londres e Boston, Faber & Faber, 1978 (1971), p.96

¹¹ LOCKE, *An Essay concerning Human Understanding*, II, cap. XXVII, §19.

nossos dias, categorias como a justiça, a culpa, a responsabilidade moral e jurídica sem a presença permanente da contribuição da filosofia do direito?

Julgo que também não é difícil a um professor de filosofia mostrar a importância da nossa disciplina (e com especial relevo da lógica formal) para as ciências da computação, para a construção de linguagens de programação (conhecimentos sem os quais se tornaria difícil a construção de uma mera aplicação de base de dados) e mesmo a um nível mais teórico – mas com implicações imediatas e técnicas – da importância do estudo, por exemplo, das conectivas proposicionais para a implementação técnica das funções lógicas inerentes à arquitectura dos computadores. Como poderia um engenheiro planear a construção dos próprios circuitos das placas electrónicas sem ter em consideração os seus conhecimentos de lógica (sobre o que é uma conjunção, uma negação, uma disjunção, etc., etc.)?

Seria importante mostrar, igualmente, aos nossos alunos como os próprios cientistas discutem com os filósofos questões capitais da natureza humana, como foi, por exemplo, para citar um dos casos mais célebres, o famoso diálogo entre o filósofo Karl Popper e o fisiólogo John Eccles sobre a relação entre os estados mentais e os estados cerebrais (que deu origem a uma obra fundamental sobre o problema, «The Self and its Brain»)¹². Este tipo de diálogos – que serão, a meu ver, cada vez mais recorrentes, pelas razões apontadas por Warnock na obra «Os Usos da Filosofia» – tornam a nossa disciplina não tanto uma actividade crepuscular que ociosamente reflecte sobre um passado já adquirido, mas antes a transfiguram naquilo que ela se calhar sempre foi: uma disciplina heurística que sonda, em conjunto com as ciências e as artes, hipóteses, modelos e experiências mentais sobre conceitos ainda não completamente configurados.

Do mesmo modo, a um nível completamente diferente, importava mostrar e reflectir com os alunos sobre as graves, senão mesmo trágicas consequências que certas noções de natureza, de humanidade, tiveram directa ou indirectamente na delapidação dos nossos recursos vitais, na destruição da biodiversidade, na instituição de políticas assentes na busca desenfreada do lucro individual.

E mesmo que insistamos no carácter eminentemente formativo da disciplina, a filosofia proporciona, a este nível, dois efeitos muito significativos. Por um lado, através do seu exercício crítico permite discutir, aprofundar e esclarecer as razões subjacentes às nossas crenças, sejam elas, morais, políticas, religiosas entre tantas outras. Mas não só, permite-nos surpreender na própria filosofia o modelo pedagógico necessário das sociedades vindouras. Numa época de profundas alterações sociais, moti-

¹² POPPER/ECCLES, *The Self and its Brain*, Berlim, Springer Verlag, 1977.

vadas em larga medida pelas transformações técnicas que ocorrem em cada minuto, todos nós sabemos que o que era socialmente garantido, a nível profissional, torna-se precário, o que certamente obrigará a uma maior mobilidade nos empregos e na actividade profissional escolhida. Este factor irá, a meu ver, gratificar socialmente, a médio prazo, as disciplinas que souberem fornecer aos seus educandos a maleabilidade intelectual e conceptual necessárias sem a qual ninguém estará apto para enfrentar novas situações, novos problemas. A filosofia, pelas razões apontadas, constitui a meu ver a disciplina que melhor poderá cumprir essa função no sistema educativo futuro.

Como conclusão desta comunicação, gostaria de salientar que os usos que apontámos para a filosofia, usos esses que tornam inviável a tese infelizmente corrente da inutilidade da nossa disciplina, poderão surgir a alguns como uma justificação, como uma legitimação exterior do exercício filosófico. Não o são por duas razões: Em primeiro lugar, porque se olharmos para trás, para todas as épocas e situações históricas em que a filosofia foi expressão livre do pensamento, a função interveniente da nossa disciplina na definição dos quadros categoriais da experiência moral, jurídica, política e científica foi uma constante. Todas as grandes transformações históricas da humanidade tiveram na sua base interpretações filosóficas do mundo e da realidade. Seria estranho que no mundo dilemático actual a filosofia perdesse esse poder. Em segundo e último lugar, não se trata, da nossa parte, de uma legitimação exterior, pois como nos dizem acertadamente os linguistas, a linguagem humana tem uma sintaxe, uma semântica e uma pragmática. Seria estranho que apreendêssemos as regras sintácticas do nosso próprio discurso filosófico, que nos interrogássemos sobre os planos de significação do nosso saber e que não posicionássemos o problema dos efeitos de sentido intrínsecos ao uso da linguagem filosófica. Se o fizermos, isto é, se nos interrogarmos sobre os usos da nossa disciplina, penso que a filosofia estará aí viva, como a própria vida.

ABSTRACT

THE USES OF PHILOSOPHY

On this article we sustain the need to articulate the teaching of Philosophy with an heuristic investigation which queries hypothesis, models and mental experiences about concepts not yet completely shaped, together with sciences and arts.

OS SENTIDOS DO PRAZER E O PRAZER DOS SENTIDOS

ALGUMAS NOTAS RELATIVAS À PROBLEMÁTICA DO PRAZER NA PAIDEIA ARISTOTÉLICA

*Maria José Figueiredo**

Neste texto, procurarei reflectir sobre a problemática da educação e a do ensino, tal como Aristóteles as entende, em particular na sua relação com o tema do prazer, sem o qual, como procurarei mostrar, aquelas não podem ser cabalmente compreendidas.

I. Dando por concluído, no último capítulo da *Ética a Nicómaco*, o seu estudo 'das virtudes, da amizade e do prazer' (1179a28), Aristóteles passa à discussão do exercício dessas virtudes, sem o que o seu estudo seria inútil (v. 1179b1-4). Ora, de entre os meios utilizados para levar à prática tal exercício, o mais importante de todos é a educação, tanto particular como pública¹. Pública, no caso de a cidade assumir a sua função educa-

* Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.

¹ De preferência a pública, recorrendo-se à particular apenas quando a autoridade pública dela se desinteressar (v. 1180a29ss.). A questão não é, no entanto, totalmente clara, uma vez que o estagirita tanto afirma que 'O melhor é instituir uma atenção pública e correcta' (1180a26-29), como que 'A atenção individual parece distinguir melhor o que é próprio de cada um' (1180b12-13). Estas duas afirmações podem, no entanto, não ser contraditórias, se se tiver em conta que uma educação comum poderá facilitar a integração do indivíduo na sociedade (à qual pertence, e não a si próprio, v. *Pol.*, 1337a27-28), ao mesmo tempo que uma educação privada será uma arte que, à semelhança da medicina, e tendo em conta as características de cada indivíduo, será capaz de realizar com maior eficácia o seu objectivo.

tiva; particular, no caso de a cidade se demitir dela, passando-a para a família [ou para cada indivíduo, que passa a ter essa obrigação, tanto em relação aos seus filhos, como em relação aos seus amigos (v. 1180a30-32), o que significa que tem que realizar individualmente a função atribuída às leis do estado, para o que deve estar 'imbuído da ciência do legislador' (1180a34)].

Esta educação tem que ter duas vertentes: argumentativa e coerciva. A necessidade da vertente coerciva da lei é justificada de dois pontos de vista: em primeiro lugar, porque 'a grande maioria dos homens' (1179b10) não está interessada em levar uma vida virtuosa, abstendo-se das satisfações proporcionadas pelas suas paixões; em segundo lugar, porque, mesmo aqueles que estão interessados em ser virtuosos, só serão capazes de procurar a virtude se estiverem dispostos, pelo hábito, a 'amar e detestar o que deve ser amado e detestado'² (1179b26). Assim sendo, a educação – bem como as leis da cidade – terá como finalidade proibir o vício aos que não querem ser virtuosos e dispor para a virtude os que querem sê-lo.

Esta dupla finalidade da lei e da educação poderá, nalguns casos, ser complementar, mas promoverá, a maioria das vezes, uma dupla classe de homens: aqueles a quem é proibido comportarem-se de acordo com as suas paixões, sem que lhes seja dada qualquer alternativa de perseguição da felicidade; e aqueles para quem a criação de hábitos que facilitem a virtude tem como finalidade a realização dessa mesma virtude.

Para estes últimos, a educação e as leis têm ainda um outro objectivo: permitir aos homens adultos a realização da virtude para cujo exercício se encontram disponibilizados pela educação que tiveram quando jovens (v. 1179b31-1180a4)³. Em suma, a educação parece ter como finalidade proibir prazeres a alguns, em troca de coisa nenhuma, e habituar outros à busca da virtude que, a avaliar pelos primeiros, lhes trará tudo menos prazer.

O paradoxo seria insuperável se Aristóteles não nos tivesse presenteado, anteriormente, com uma distinção entre os diversos prazeres; para além do prazer específico que cada tipo de actividade traz consigo (v. a

² Toda esta argumentação deve ser entendida no contexto da discussão sobre a origem da virtude, a que já assistíramos no *Ménon*. Assim, diz Aristóteles, se a virtude se adquire por natureza, nada podemos fazer por isso; mas, se é por hábito ou pelo ensino, então podemos ministrar o ensino da virtude a homens que estejam preparados, pelo hábito, para valorizá-la (v. 1179b20ss).

³ Esta divisão etária da função educativa pode ser igualmente verificada na exposição das disciplinas que devem ser ensinadas, em *Política*, VIII. Para uma discussão desta temática, v. C. Lord, *Education and Culture in the Political Thought of Aristotle*, Ithaca e Londres, 1982, pp. 41 ss.

discussão de X. 5), há ainda a considerar as diferentes maneiras como os homens não virtuosos se relacionam com o prazer que retiram do exercício do vício.⁴ E também que a virtude é o bem do homem (v. 1098a17), e portanto a sua felicidade (v. 1097b22). Deste modo, dividido o universo do prazer em prazeres bons, a procurar, e prazeres maus, a evitar, torna-se claro que a educação, particular ou pública, se destina a coagir uns à fuga dos prazeres viciosos e a habituar outros ao usufruto dos prazeres virtuosos. O que significa que, se não for virtuoso, um homem deve evitar o prazer, enquanto pode procurá-lo se o for. É importante notar que se trata, aqui, não do cumprimento de regras sociais, que permitem a convivência e a sobrevivência das sociedades, mas de regras que têm como finalidade a realização do indivíduo enquanto tal, que a sociedade tem obrigação de promover. Claro está que o indivíduo não se realiza plenamente senão na sociedade, mas não é directamente disso que estamos a falar. Daí, talvez, que a discussão tenha, para nós, habituados a separar o público do privado, uma certa estranheza.

Voltando à discussão, em que diferem, então, essencialmente, os prazeres do homem vicioso dos do homem virtuoso? Como sabemos que chegou a altura de nos permitirmos, e àqueles a quem educamos, os nossos prazeres? A resposta é bem conhecida. O critério da virtude é a actuação do homem prudente, do *phronimos* (1107a1), cujas acções são, à falta de um critério objectivo⁵, o critério mais claro e consistente de determinação da virtude e do bem na acção. O carácter exemplar desta personagem, incompreensível numa sociedade como a nossa, é ainda acentuado pelo facto de um sinal da sua bondade e da sua virtude ser o prazer com que faz o bem, já que, como diz o estagirita, 'não é bom aquele que não tem prazer n[a realização d]as boas acções' (1099a18-19). Deste modo, se tanto as boas como as más acções podem ser feitas com ou sem prazer, o *phronimos* é aquele que junta os aspectos positivos de ambas as partes.

A argumentação é circular, mas nem por isso menos clara: o homem bom é o que tem prazer na realização das obras boas; o homem bom é o *phronimos*; o *phronimos* tem prazer na realização das obras virtuosas. Portanto, para se alcançar o prazer que todos os homens procuram, basta

⁴ Para a discussão dos prazeres e da sua relação com a virtude, v. os livros VII e X; para uma interessante e clara discussão dos problemas relacionados com a incontinência, v. entre outros, A. O. Rorty, 'Akrasia and Pleasure: *Nicomachean Ethics* Book 7', in A. O. Rorty (ed.), *Essays on Aristotle's Ethics*, Berkeley, Los Angeles, Londres, 1980, pp. 267-284 e J. Annas, 'Aristotle on Pleasure and Goodness', in *ibidem*, pp. 285-299.

⁵ É a tentativa de estabelecimento de um critério uno, de uma Forma de Bem, que justamente Aristóteles critica a Platão, v. a discussão de I.4.

perceber como se comporta o homem virtuoso, e que objectivos o movem, para se ser feliz como ele.

A função do legislador, ou do educador, é então promover leis que, no seu aspecto positivo, levem à detecção, e depois ao usufruto, dos bens a buscar. A questão não é de pouca monta, já que, se o educador não conseguir que o seu educando seja feliz, dificilmente poderá dizer que cumpriu a sua função.

II. Uma conclusão parecida com esta pode ser atingida se passarmos a um outro campo de investigação, onde veremos como o prazer tem também uma função importante no ensino.

É bem conhecida a afirmação com que Aristóteles dá início à *Metafísica*: 'Todos os homens desejam por natureza (o) saber' (980a21). E a prova deste desejo universal – o 'sinal' desse desejo – encontra-a o estagirita no amor aos sentidos 'por si mesmos' (980a23), i.e., independentemente da sua utilidade. Ou seja, se não pode provar que os homens desejem, todos eles, o saber, tal como o entende, Aristóteles pode ao menos declarar que é inegável que todos desejam saber alguma coisa, mesmo que esse desejo se limite às 'diferenças' que os sentidos, e mais do que todos a vista, lhes transmitem (980a25-27)⁶.

Encontramos aqui uma distinção paralela da que encontramos ao início, quando falávamos das finalidades da educação; também aí tínhamos uma finalidade mais vasta, eventualmente complementar de outra mais estreita, que promovia a divisão dos homens em duas classes. O prosseguimento da argumentação de A1 permitir-nos-á afirmar, igualmente, que os homens se dividem entre os que pouco mais desejam que os prazeres epistémicos dos sentidos e os que desejam bastante mais que isso.

⁶ A progressiva diminuição do número de homens capazes de atingirem os sucessivos níveis cognitivos – nomeadamente, a arte, a ciência e a sabedoria –, de acordo com uma selecção cuja primeira prova é o acesso ao universal, não é fácil de compreender, a não ser que se considere que estamos, na *Metafísica* A1, perante duas grandes vias epistémicas, a gnoseológica e a epistemológica, porventura ainda então confundidas, até pelo facto de apenas se dispôr de uma palavra – *epistêmê* – para traduzir tanto 'conhecimento' como 'ciência'.

De facto, se é possível conceber, situando-nos no plano epistemológico, que nem todos os homens se dediquem às ciências poiéticas (ou artes), ultrapassando, sequer, o primeiro limiar teórico, mas se fiquem pela experiência, já dificilmente se aceitará, colocando-nos no plano gnoseológico, que alguns possam não chegar aos universais, pois isso impedi-los-ia, sequer, de usarem a linguagem.

Torna-se, assim, claro que o nível de que temos estado a falar é o epistemológico; de facto, apenas a este nível é razoável falar de ensino, de transmissão de conhecimentos.

Ora, se os homens desejam o saber, é porque sentem prazer na sua aquisição, como sentem prazer nos sentidos. O ensino é, pois, o aproveitamento, por parte de quem ensina, do desejo de saber de quem aprende, para a transmissão de um conjunto de conhecimentos. Essa transmissão de conhecimentos em que consiste o ensino realiza um outro prazer sensorial, o do ouvido, sem o qual também não haveria ensino (980b23-25). Mais ainda, o prazer posto em determinada actividade, nomeadamente na aprendizagem, potencia essa actividade (v. *Et. Nic.*, 1175a28ss.), da mesma maneira que o desprazer a limita.

A verdade, porém, é que nem todos os que desejam o saber desejam ultrapassar os sucessivos níveis em que, de acordo com um esquema piramidal, esse saber se organiza; assim, se todos têm sensação, que lhes permite passar, através da memória, à experiência, nem todos passam à arte e à ciência, que implicam o conhecimento do universal e da causa; alguns ficam mesmo pela experiência, que, para a vida prática, não é em nada inferior à arte (981a12-13), pois consiste n'ó conhecimento das coisas singulares⁷ (981a15-16). E, se nem todos ascendem à ciência, muito menos ascenderão à sabedoria, que é o conhecimento 'das primeiras causas e princípios' (981b28-29) de todas as coisas. E, contudo, esta é, pelo seu objecto, a mais científica de todas as ciências (982b2-4) e aquela que é mais própria do homem (982b30-31). E é também a mais ensinável, pois 'o que distingue o sábio do ignorante é poder ensinar' (981b6-8).

De acordo com o desejo que manifestam, e efectivam, de busca do saber, os homens podem então dividir-se entre técnicos, cientistas e filósofos. À primeira vista, a distinção mais importante entre uns e outros poderá fazer-se na passagem dos primeiros aos segundos, através do operador que consiste na busca da causa; de facto, se os técnicos se contentam em fazer as coisas funcionar, os cientistas, como os filósofos, querem saber por que razão elas funcionam. É possível, no entanto, utilizar um outro operador, igualmente presente na discussão da *Metafísica*, a utilidade do saber que se procura, que separa irremediavelmente os dois primeiros grupos do terceiro, já que os filósofos são aqueles que buscam o saber pelo saber, o que se comprova pelo facto de a sua disciplina só ter sido constituída depois de estarem organizadas as que visam a utilidade e o lazer (982b22ss.).

A preferência por este operador de separação é justificável no contexto da nossa discussão; de facto, se afirmámos que o suporte do ensino é o desejo – e o prazer – de aprender, podemos agora sustentar que esse

⁷ Reencontramos aqui um problema anteriormente apontado (nota 1), que é o de saber se, nas artes – na arte da educação como na da medicina –, é mais vantajoso o conhecimento do universal ou a possibilidade de lidar com o singular.

prazer só se realiza verdadeiramente se o que se busca não for mais do que o que é ensinado; ou seja, se o que se ensina se constituir como um fim em si mesmo, e não em função de qualquer utilidade. É verdade que também amamos os sentidos, para além da sua utilidade; mas, nesse caso, não nos encontramos acima do nível dos restantes animais (v. 980a30ss.). Podemos dizer, portanto, que, ao não procurarem as primeiras causas e os primeiros princípios de todas as coisas, os técnicos e os cientistas, realizando embora o prazer de aprender, o realizam a um nível limitado, infinitamente superado pela busca do filósofo. É o próprio Aristóteles quem aproxima a arte da experiência, afirmando que, na prática, se não distinguem cabalmente (981a12-13).

Posto isto, podemos estabelecer uma ponte entre os dois aspectos sobre que temos estado a reflectir: o da educação para o prazer da virtude e o do ensino em função do prazer da aprendizagem; é que, se a sabedoria é, do ponto de vista teórico, a mais ensinável das disciplinas, ela é também, do ponto de vista prático, a mais desejável das actividades, por ser a mais conforme à parte mais divina do homem: o intelecto (v. *Ét. Nic.*, 1177a16-19); esta actividade é, por isso, 'de entre as actividades conformes à virtude, a que dá maior prazer' (1177a23-24) – e Aristóteles passa várias páginas a compilar os argumentos que lhe permitem defender este ponto de vista (X, 7-9). Reencontramos, assim, dois dos grupos que anteriormente constituímos: não o daqueles para quem a lei é apenas restritiva, paralelo do daqueles que se contentam, no saber, com a utilidade; mas o daqueles para quem a lei é propedêutica ao prazer da virtude, que se juntam – que são, afinal, o mesmo – ao daqueles para quem o desejo do saber culmina na busca do conhecimento que é o menos útil, mas o mais excelente de todos.

Percebemos, então, que ensinar filosofia é a actividade que, por natureza, provoca maior prazer em quem aprende; se isso não acontece, é porque quem aprende não foi educado para evitar os prazeres que não o são verdadeiramente, buscando aqueles que são mais próprios da sua natureza. Nesse caso, cabe então a quem ensina filosofia começar por realizar o trabalho que consiste em abrir os olhos dos educandos para a única coisa que poderá realmente cumprir os seus desejos e torná-los felizes.

ABSTRACT

THE SENSES OF PLEASURE AND THE PLEASURE OF THE SENSES

Pleasure plays an importante part in Aristotle's *paideia*. Through their adherence to pleasure, we can distinguish virtuous from non-virtuous men; but, in the end, pleasure has to be present in the life of the *phronimos*. In theoretical knowledge, pleasure is the starting-point of all learning; and the learning for its own sake is the most distinguishing feature of the *sophos*' life.

FILOSOFIA E FILOSOFAR. HEGEL *VERSUS* KANT?

*José Barata-Moura**

1. Uma antitética imediatamente sugestiva

O tema – em diferentes registos e regimes, glosado – da oposição de «filosofia» e de «filosofar» ilustra bem como uma *fixação antinómica*, sem deixar de ser indício, carece, todavia, de músculo para dar conta adequadamente da plena concreção e desenvolvimento de uma *relação dialéctica*.

Abrindo a autoridade de Kant como sombrinha, há quem preconize a valorização em exclusivo de um «filosofar» desembaraçado da ganga bafienta, e da teia emaranhante, da «filosofia» constituída.

Invocando o profano nome de Hegel (em vão), pretendem outros – para efeitos de encómio ou de denegrimento – assacar-lhe a tese de que a filosofia não passa de história da filosofia, isto é, de que o filosofar a mais não aporta do que a um repisar rememorante do, no passado, pensado.

Ocorre, em alguma medida, com os posicionamentos tendenciais que acabo de esboçar o que tantas vezes acontece em produções cénicas *grand standing* quando há precipitação no enfarpelamento. O guarda-roupa destinado à função transmite aproximadamente uma ideia geral da época e

* Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.

do ambiente em que a acção se desenrola, mas logo por infortúnio o olho da câmara, ou do espectador mais propenso a minúcias, vai poisar num promenor que só na aparência encaixa no conjunto: ao desenvolver plasticamente este plano do olhar apenas se está a distorcer o que era suposto aprofundar-se.

Impõe-se, por conseguinte, que examinemos esta questão com mais algum cuidado e detenimento, no sentido de procurarmos, designadamente, elucidar

- o teor genuíno das posições de Kant e de Hegel no que respeita ao tópico «filosofia» e «filosofar»;
- os objectivos polémicos e teoréticos centralmente perseguidos pelas respectivas concepções;
- a trama principal em torno da necessária *materialização do pensar* e da (filosoficamente exigida) *apropriação pensante* dos materiais.

Sobre este fundo, e a esta luz, será entretanto possível discernir se o destinatário directo (ou mesmo só capital) da crítica de Hegel é, ou não, de identificar simplesmente com Kant.

De passagem, ir-se-ão também carreando ingredientes que possibilitam um enfrentamento sistemático mais alargado com esta questão, que ninguém alguma vez envolvido na cultura filosófica poderá eximir-se a colocar.

2. O privilégio kantiano do acto ou «hábito» de filosofar

Sempre que Kant entende pronunciar-se sobre o conceito de filosofia – em textos por ele próprio preparados para publicação, em anotações destinadas a serem utilizadas em lições, ou em apontamentos de aulas que por intermédio do registo de alunos até nós chegaram – deparamos com uma contraposição principal entre «filosofia» e «filosofar».

Penso que a tese central de Kant tem um alcance exortativo ou pedagógico. Como ele inscreve numa das suas *Reflexionen*: «Nicht philosophie, sondern philosophiren lernen.»¹, «aprender, não filosofia, mas a filosofar»!

No entanto, também se nos deparam, noutros passos, recorrentes declarações *de princípio*:

- a filosofia não é ensinável – «die Philosophie nicht gelehret werden kann»², «a filosofia não pode ser ensinada»;

¹ Immanuel KANT, *Reflexionen zur Logik*, n. 1629; Ak., vol. XVI, p. 50.

² KANT, *Vorlesungen über Logik. Logik Philippi*; Ak., vol. XXIV.1, p. 321.

– a filosofia não é aprendível – «Man kann keine philosophie lernen, wohl aber philosophieren lernen»³, «não se pode aprender filosofia nenhuma, mas sim aprender a filosofar».

Por que não é a filosofia ensinável ou aprendível, segundo Kant?

Fundamentalmente, porque a filosofia não é uma mera informação que se adquire e acumula, mas um exercício de racionalidade que o filósofo tem de assumir originalmente como criação sua.

«A filosofia não pode ser aprendida de cóp» (*die Philosophie kann nicht auswendig gelernt werden*)⁴, do mesmo passo que exclui quaisquer procedimentos de mera imitação (*Nachahmung*)⁵; uma vez que na filosofia não há lugar à fé (*weil in der Philosophie kein Glaube statt findet*), um seguidor cego de outrem (*ein blinder Nachfolger des anderen*) jamais pode aspirar à designação de filósofo⁶.

Em conformidade, a tarefa (pedagógica) tem de consistir, não em decorar pensamentos (*Gedanken*) que outros elaboraram ou transmitiram, mas em aprender a pensar (*denken lernen*)⁷, isto é, a produzi-los.

Um filósofo não se define pelas adesões de escola que eventualmente professa, ou pelas bandeiras que declaradamente empunha, mas pelo pensar que efectivamente realiza⁸: «Nur der, der des Selbstgebrauchs seiner Vernunft fähig ist, heißt Philosoph.»⁹, «só aquele que é capaz de auto-uso da sua razão se chama filósofo».

Num contexto diferenciado (no tempo e na doutrina), mas segundo uma mesma intenção fundamental, o nosso Francisco Sanches – que de quietismo «a-céptico» nada tinha – não deixaria de intimar: «tu tibi ipse cogita»¹⁰, «pensa tu por ti próprio».

³ KANT, *Reflexionen zur Logik*, n. 1652; Ak., vol. XVI, p. 66.

⁴ KANT, *Vorlesungen über Logik. Logik Busolt*; Ak., vol. XXIV.2, p. 615.

Veja-se também: KANT, *Vorlesungen über Logik. Wiener Logik*; Ak., vol. XXIV.2, p. 799.

⁵ KANT, *Vorlesungen über Logik. Logik Dohna-Wundlacken*; Ak., vol. XXIV.2, p. 698.

Veja-se também: KANT, *Vorlesungen über philosophische Enzyklopädie*; Ak., vol. XXIX.1.1, pp. 6-7.

⁶ KANT, *Vorlesungen über Logik. Logik Blomberg*; Ak., vol. XXIV.1, pp. 30-31.

⁷ KANT, *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre von 1765-1766* (doravante: *Nachricht*); Ak., vol. II, p. 306.

⁸ «Sobretudo, nenhum filósofo pode ser um wolfiano, etc., porque ele próprio deve pensar.» – «Überhaupt, kein Philosoph kann ein Wolfianer etc. sein weil er selbst denken soll.», KANT, *Vorlesungen über Logik. Logik Herder*; Ak., vol. XXIV.1, p. 4.

⁹ KANT, *Vorlesungen über Logik. Logik Dohna-Wundlacken*; Ak., vol. XXIV.2, p. 698.

¹⁰ F. SANCHES, *Quod nihil scitur; Tratados Filosóficos*, ed. Artur Moreira de Sá, Lisboa, Instituto de Alta Cultura, 1955, vol. I, p. 46.

No magistério filosófico ou na relação pedagógica, tal como Kant as entende, o próprio *acto de filosofar* passa, nestes termos, a assumir o papel central e estruturante.

O docente não pode limitar-se a transmitir – ou mesmo até a explicar – um «conhecimento da filosofia» (*cognitio Philosophiae*), uma noção (*Kenntnis*) daquilo «que foi enunciado nos escritos dos sábios acerca dos fundamentos das coisas» (*was in den Schriften der Weltweisen von den Gründen der Dinge vorgetragen worden*)¹¹.

É indispensável que uma *experiência do pensar* esteja também presente e possa ser comunicada/ensinada como método do filosofar, ou seja, é imperioso que «der Lehrer selbst philosophirt habe»¹², que «o próprio professor tenha filosofado». Revela-se, por conseguinte, incontornável «fazer uso de mais razão no método da razão», «in der Methode der Vernunft mehr Vernunft zu gebrauchen»¹³.

Correlativamente, porque no fundo se trata de introduzir no exercício do pensar, o ensino (*Unterricht*) tem de revestir-se igualmente de uma forma «zetética» (*zetetisch*), isto é, de se constituir como procura, como demanda¹⁴. Os autores estudados devem, por isso, ser apresentados, não como «o modelo originário do juízo» (*das Urbild des Urteils*), ou a medida de um ajuizamento (a memorizar e repetir), mas como «um pretexto» (*eine Veranlassung*) para acerca (*über*) deles, e mesmo contra (*wider*) eles, ajuizar (*urteilen*), isto é, reflectir (*nachdenken*) e concluir (*schließen*)¹⁵.

A uma «filosofia disciplinar» (*Philosophia disciplinaris*), capaz de reproduzir e de entender uma conexão ou um sistema de proposições (*ein Zusammenhang, System, der Sätze*), tem assim de sobrepor-se uma «filosofia habitual» (*Philosophia habitualis*), uma destreza para poder filosofar (*eine Fertigkeit philosophiren zu können*)¹⁶.

A habitualidade não ostenta, neste contexto, qualquer rasgo de monótona rotina ou de reverberação costumeira, mas bem pelo contrário um sentido quasi-aristotélico¹⁷ de assunção interiorizada de uma proficiência pronta a irromper e a, a partir de si, determinar-se, qual «segunda natureza».

¹¹ KANT, *Reflexionen zur Logik*, n. 1631; Ak., vol. XVI, p. 53.

¹² KANT, *Vorlesungen über philosophische Enzyklopädie*; Ak., vol. XXIX.1.1, p. 6.

¹³ KANT, *Vorlesungen über Logik. Wiener Logik*; Ak., vol. XXIV.2, p. 797.

¹⁴ A associação do filosofar a uma dimensão «zetética» não deixa de encontrar-se já em Aristóteles. Cf., por exemplo, ARISTÓTELES, *Política*, VII, 10, 1331 a 16.

¹⁵ KANT, *Nachricht*; Ak., vol. II, p. 307.

¹⁶ KANT, *Vorlesungen über Logik. Logik Philippi*; Ak., vol. XXIV.1, p. 321.

¹⁷ Cf. ARISTÓTELES, *Metafísica*, Δ, 20, 1022b 4-6.

É, pois, esta «filosofia habitual» (*habituelle Philosophie*) que, segundo Kant, não pode ser ensinada – ou não pode ser ensinada como outras noções que integram outros saberes. Apenas se pode aprender a evoluir (*evoluiere*) nela: não há que ensinar/aprender definições, mas tão-só a poder encontrá-las ou descobri-las (*erfinden können*) – «Os livros filosóficos servem apenas de ocasião para expressar, segundo um método filosófico, pensamentos seus», «Die philosophischen Bücher dienen nur zur Gelegenheit seine Gedanken methodo philosophica auszudrücken.»¹⁸.

Estamos, de facto, perante um característico «socratismo kantiano», a que o Prof. Carmo Ferreira já dedicou um importante estudo¹⁹. (Aliás, em termos bibliográficos, o tema que hoje revisito tem suscitado ampla atenção nesta Casa; eu próprio lhe dediquei um livrinho em 1972, o Prof. Oswaldo Market tratou-o com a mestria a que nos habituou em 1981 na sua cátedra complutense, e o Prof. Leonel Ribeiro Santos dele igualmente se ocupou num trabalho de 1988²⁰; antecipadamente apresento desculpas, no caso de haver omitido mais alguém...).

3. De um contexto de escolaridade ao horizonte cosmopolítico

Kant trata, no entanto, também de abordar esta contraposição da «filosofia» e do «filosofar» por outros ângulos, que lhe reconfirmam os traços fundantes da sua concepção e permitem pôr em evidência mais alguns aspectos conexos.

Passaremos a centrar a nossa atenção, predominantemente, no *Nachricht* de 1765, no capítulo sobre a «arquitectónica da razão pura» na «doutrina transcendental do método» da *Kritik der reinen Vernunft*, e no parágrafo terceiro da introdução da *Logik*, publicada por Gottlob Benjamin Jäsche em 1800.

Deparamos, numa constância assinalável, com uma mesma tese central. É o «filosofar» que deve ser aprendido, uma vez que à «filosofia», em sentido estrito, se encontra vedada essa possibilidade.

¹⁸ KANT, *Vorlesungen über Logik. Logik Philippi*; Ak., vol. XXIV.1, p. 322.

¹⁹ Cf. Manuel José do CARMO FERREIRA, «O socratismo de Kant», *Kant*, dir. José Barata-Moura, Lisboa, Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras, 1982, pp. 13-39.

²⁰ Cf. José BARATA-MOURA, *Kant e o conceito de Filosofia*, Lisboa, Sampedro, 1972; Oswaldo MARKET, «La gran lección de Kant sobre la naturaleza del filosofar», *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, Madrid, 2 (1981), pp. 13-29; Leonel RIBEIRO SANTOS, «Kant e o ensino da filosofia», *Filosofia*, Lisboa, 2 (1988), pp. 166-178.

Numa acepção de rigor, para Kant, apenas dois géneros (*Gattungen*) de saberes seriam aprendíveis: os «históricos» e os «matemáticos».

Na raiz deste filosofema encontra-se, manifestamente, uma determinada concepção do aprender. É com base nela que o sentido do posicionamento se desvenda.

Para Kant, aprender (*lernen*) significa imprimir (*eindrücken*), ou na memória (*Gedächtnis*) ou no entendimento (*Verstand*), aquilo que nos pode ser apresentado ou posto diante (*vorgelegt*) «als eine schon fertige Disziplin», como uma disciplina já pronta.

É, pois, uma operação que requer a convergência de dois traços marcantes:

a) subjectivamente, a presença de algo como imediatamente acessível: por experiência directa ou testemunho alheio (no caso da via «histórica»), por patência ou evidência (*Augenscheinlichkeit*) dos conceitos e infalibilidade (*Unfehlbarkeit*) das demonstrações, no caso da «matemática»;

b) objectivamente, o aprender de algo supõe o acabamento ou a perfeição, a constituição prévia e consumada daquilo mesmo que precisamente se destina a ser aprendido.

Ora, nem o «filosofar» – porque é acto e exercício – se processa em termos de imediatez; nem a «filosofia» representa algo de «realmente dado» (*würklich vorhanden*), que se encontre definitivamente depositado num livro, à maneira da *História* de Políbio ou dos *Elementos* de Euclides²¹.

Sumariando, para Kant, não se pode aprender filosofia «a partir do fundamento» (*aus dem Grunde*), em primeiro lugar, «porque ela ainda não está dada» (*weil sie noch nicht gegeben ist*)²². De entre os saberes racionais, só a matemática pode ser aprendida racionalmente, uma vez que a fonte dos seus conhecimentos (*Erkenntnisquelle*) reside «nos princípios essenciais e autênticos da razão» (*in den wesentlichen und echten Prinzipien der Vernunft*)²³, e eles se nos encontram de pronto acessíveis.

Em segundo lugar, não se pode aprender «filosofia» porque, tendo os conhecimentos filosóficos origem igualmente na razão, o seu aprendizado implicaria contudo, enquanto *aprendizado*, que deles se tomasse notícia ou adquirisse alguma noção (*Kenntnis*) de um modo apenas «subjectivo-histórico» (*subjektiv-historisch*)²⁴, isto é, numa situação em que o aluno

²¹ Para todo este passo, cf. KANT, *Nachricht*; Ak., vol. II, p. 307.

²² KANT, *Logik, Einleitung*, III; Ak., vol. IX, p. 25.

²³ KANT, *Kritik der reinen Vernunft*, A 837, B 865.

²⁴ KANT, *Logik, Einleitung*, III; Ak., vol. IX, p. 25.

se formaria «segundo uma razão alheia» (*nach fremder Vernunft*), recorrendo a uma faculdade reprodutiva (*nachbildendes Vermögen*) e não criadora (*erzeugendes*)²⁵.

Possuímos indicações de que no decurso do seu magistério eram estas as principais linhas de argumentação adiantadas por Kant.

Nos apontamentos de um auditor de lições sobre Lógica, deparamos com a seguinte esquematização: a filosofia não pode ser ensinada porque «1. não há filosofia nenhuma que esteja aí como [sendo] de confiança. 2. Se a filosofia fosse ensinada a alguém, e ainda mesmo que ele apreendesse bem essas proposições, não seria contudo filósofo nenhum quem apenas molda em si as proposições de outrem.»²⁶. É ainda neste sentido que Kant, na *Crítica da razão pura*, trata de lembrar que aquele que apenas aprendeu e conservou o que outros pensaram não passa de uma cópia, ou molde de gesso, de um homem que vive (*ein Gipsabdruck von einem lebenden Mensch*)²⁷.

Esta abordagem «pedagógica» da filosofia por parte de Kant vai também acarretar consequências no que diz respeito a uma compreensão do seu próprio conteúdo.

De um ponto de vista objectivo, a filosofia seria «o sistema de todo o conhecimento filosófico» (*das System aller philosophischen Erkenntnis*), o qual, de algum modo, é de pressupor como «arquétipo do ajuizamento de todas as tentativas de filosofar» (*Urbild der Beurteilung aller Versuche zu philosophieren*)²⁸.

Ora, esta dimensão arquétipica da filosofia – em consonância com o quadro geral em que Kant concebe a função reguladora dos «ideais», que têm de permanecer sempre num marco dinâmico de «transcendência» ou de «irrealização» (perspectiva que Hegel não se cansará de castigar criticamente)²⁹ – é incompatível com a sua posse definitiva: «Ein Urbild bleibt

²⁵ KANT, *Kritik der reinen Vernunft*, A 836, B 864.

²⁶ «1. es giebt keine Philosophie die da zuverlässig wäre. 2. Wenn jemanden die Philosophie gelehrt wird, und der auch noch so gut diese Sätze fassen würde, so wäre das doch kein Philosoph, der die Sätze des andern in sich nur abdrückt.», KANT, *Vorlesungen über Logik. Logik Philippi*; Ak., vol. XXIV.1, p. 321.

²⁷ KANT, *Kritik der reinen Vernunft*, A 836, B 864.

²⁸ KANT, *Kritik der reinen Vernunft*, A 838, B 866.

²⁹ Vejam-se as frequentes aproximações entre «a má infinidade» (*die schlechte Unendlichkeit*) e «o perenal dever-ser» (*das perennierende Sollen*). Cf. Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, *Wissenschaft der Logik; Theorie Werkausgabe*, red. Eva Moldenhauer e Karl M. Michel (doravante: TW), Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1969, vol. 5, p. 155.

nicht mehr Urbild, wenn es erreicht werden kann»³⁰, «um arquétipo não permanece mais arquétipo, se puder ser alcançado».

As consequências não se fazem esperar.

a) Em termos principais, dada a unicidade da razão humana, haverá apenas *uma filosofia*, mas tal não é impeditivo nem de que subsistam «espécies diversas de filosofar» (*verschiedene Arten zu philosophieren*), nem de que um pensador imbuído da consciência da sua própria criação e originalidade, ao anunciar um sistema «como seu próprio fabricato» (*als sein eigenes Fabrikat*), não manifeste propensão a declarar que antes dele não houve filosofia³¹.

b) No entanto, em rigor, «não há nenhum autor clássico da filosofia» (*es gibt keinen klassischen Autor der Philosophie*), já que a pedra-de-toque (*Proberstein*) para a determinação do que seja «filosoficamente correcto» (*philosophisch-richtig*) reside na «razão humana comunitária» (*gemeinschaftliche Menschenvernunft*), e não pode ser tomada de empréstimo de outrem³².

Cada filósofo «erige o seu próprio edifício sobre os escombros de um outro [filósofo]» (*auf den Trümmern eines Andern sein eigen Gebäude aufrichtet*)³³; em consequência, «quem quiser aprender a filosofar deve encarar todos os sistemas da filosofia apenas como história do uso da razão e como objectos do exercício do seu talento filosófico» – «Der philosophieren lernen will, darf [...] alle Systeme der Philosophie nur als Geschichte des Gebrauchs der Vernunft ansehen und als Objekte der Übung seines philosophischen Talents.»³⁴.

c) Em conformidade, a filosofia, na sua dimensão arquetípica de vector regulativo, assoma como «uma mera ideia de uma ciência possível, que em parte alguma está dada *in concreto*, mas de que uma pessoa se procura aproximar por muitos caminhos» – «eine bloße Idee von einer möglichen Wissenschaft, die nirgend in concreto gegeben ist, welcher man sich aber auf mancherlei Wegen zu nähern sucht»³⁵.

³⁰ KANT, *Vorlesungen über philosophische Enzyklopädie*; Ak., vol. XXIX.1.1, p. 8.

³¹ Cf. KANT, *Die Metaphysik der Sitten, Rechtslehre, Vorrede*; Ak., vol. VI, p. 207.

³² KANT, KANT, *Über eine Entdeckung, nach der alle neue Kritik der reinen Vernunft durch eine ältere entbehrlich gemacht werden soll* [Streitsschrift gegen Eberhard]; Ak., vol. VIII, p. 219.

³³ KANT, *Vorlesungen über Logik. Wiener Logik*; Ak., vol. XXIV.2, p. 799.

³⁴ KANT, *Logik, Einleitung*, III; Ak., vol. IX, p. 26.

³⁵ KANT, *Kritik der reinen Vernunft*, A 838, B 866.

E, uma vez aqui chegado, Kant dá um passo mais em direcção a um caracterizar da filosofia.

Para além deste «conceito escolar» (*Schulbegriff*), em que é encarada como «sistema de conhecimentos», a filosofia dispõe ainda de um conceito universal ou cósmico (*Weltbegriff*, *conceptus cosmicus*), segundo o qual ela se perfila como «a ciência da ligação de todo o conhecimento às finalidades essenciais da razão humana» – «die Wissenschaft von der Beziehung aller Erkenntnis auf die wesentlichen Zwecke der menschlichen Vernunft»³⁶.

É neste registo e abrindo para este horizonte que a filosofia desvenda, em termos kantianos, a sua fundamental implicação ético-prática, de recorte, vocação e perspectiva comunitários.

O filósofo não é um mero «filodoxo»³⁷, acantonado no empilhar e difundir de uma «polimatia» apenas exterior; tão-pouco é um «diletante informado» ou um *Literator* que estetiza «os produtos de razão alheia» (*die Produkte fremder Vernunft*)³⁸, não é sequer um artista ou um artífice da razão (*Vernunftkünstler*)³⁹, meritoriamente destro no agenciamento e manipulação dos seus saberes.

O enunciar destas exclusões não significa, porém, que o filósofo se reconduza a bordados de mera retórica sofística ou que, arregimentado pelas hostes da «misologia», hasteie o estandarte da frivolidade (*Eitelkeit*) e da «vacuidade de noções científicas» (*Leerheit von wissenschaftlichen Kenntnissen*)⁴⁰ como penhor e promessa de uma qualquer pseudo-filosofia (*Afterphilosophie*) a consumir e consumir, misticamente, do alto (*von oben*) por inspiração (*durch Inspiration*)⁴¹.

Kant não exclui liminar e principalmente o saber da esfera da filosofia; apenas o relativiza e subordina a uma tarefa de maior fôlego e amplitude: «ohne Kenntnisse wird man nie ein Philosoph werden, aber nie werden auch Kenntnisse allein den Philosophen ausmachen»⁴², sem conhecimentos ou noções nunca ninguém se tornará um filósofo, mas também nunca apenas conhecimentos ou noções farão o filósofo.

³⁶ KANT, *Kritik der reinen Vernunft*, A 839, B 867.

Veja-se também: KANT, *Logik, Einleitung*, III; Ak., vol. IX, p. 24.

³⁷ KANT, *Logik, Einleitung*, III; Ak., vol. IX, p. 24.

³⁸ KANT, *Logik, Einleitung*, III; Ak., vol. IX, p. 20.

³⁹ KANT, *Kritik der reinen Vernunft*, A 839, B 867.

⁴⁰ KANT, *Logik, Einleitung*, III; Ak., vol. IX, p. 26.

⁴¹ KANT, *Vorrede zu Reinhold Bernhard Jachmanns Prüfung der kantischen Religionsphilosophie*; Ak., vol. VIII, p. 441.

⁴² KANT, *Logik, Einleitung*, III; Ak., vol. IX, p. 25.

Daqui uma dupla exigência que ao filósofo, constitutivamente, se encontra colocada.

No plano ético-subjetivo, revela-se incontornável o exercício do *Selbstdenken*, do pensar por si próprio, em que o próprio filosofar consiste⁴³ – «poderia, sob um certo aspecto, aprender-se filosofia sem se poder filosofar. Aquele que, portanto, se quer tornar propriamente filósofo tem de se exercitar a fazer da sua razão um uso livre, e não um [uso] meramente imitativo e, por assim dizer, mecânico.»⁴⁴.

No plano prático-comunitário, perfila-se como demanda e como responsabilidade todo um conjunto de tarefas de escopo bem mais trabalhoso. A figura do «filósofo» assoma aí ela própria como «ideia reguladora», como «modelo original» a perseguir indefinidamente sem nunca se corporizar por inteiro em alguma das suas manifestações. É a esta luz que se podem entender algumas expressões por que Kant o caracteriza.

O filósofo tem por horizonte ser – ou dever ser – o legislador da razão humana (*der Gesetzgeber der menschlichen Vernunft*)⁴⁵, não porque constitua ele próprio, como tal, a fonte do direito, mas porque intenta penetrar, no e pelo exercício a que se entrega, o fundamento (a razão) de onde ele emana.

Esta função só cobra sentido, e tem razão de ser, num contexto de humanidade a promover: «O filósofo, como condutor da razão, dirige o homem para a sua destinação. Os seus conhecimentos visam, portanto, a destinação do homem» – «Der Philosoph, als ein Führer der Vernunft, leitet den Menschen zu seiner Bestimmung. Seine Erkenntniße gehen also auf die Bestimmung des Menschen.»⁴⁶.

Mestre-ideal – porque em nenhum pensador se encontra realizado – e mestre de ideal (porque assinala e abre aos humanos prospectos de crescimento em humanidade), *Lehrer im Ideal*, o filósofo tem assim por tarefa contribuir «para promover as finalidades essenciais da razão humana» (*um*

⁴³ KANT, *Logik, Einleitung*, III; Ak., vol. IX, p. 26.

⁴⁴ «man Philosophie in gewissen Betracht lernen könne, ohne philosophieren zu können. Der also eigentlich Philosoph werden will, muß sich üben, von seiner Vernunft einen freien und keinen bloß nachahmenden, und, so zu sagen, mechanischen Gebrauch zu machen.», KANT, *Logik, Einleitung*, III; AK., vol. IX, p. 22.

⁴⁵ KANT, *Kritik der reinen Vernunft*, A 839, B 867.

⁴⁶ KANT, *Vorlesungen über philosophische Enzyklopädie*; Ak., vol. XXIX.1.1, p. 8.

É ainda nesta deriva, nuclearmente marcada por ideias estruturantes de toda uma filosofia das Luzes, que Fichte inscreve o seu programa de reforma intelectual em que «o sábio» (*der Gelehrte*) assoma como professor ou «mestre do género humano» (*Lehrer des Menschengeschlechts*) ou «educador da humanidade» (*Erzieher der Menschheit*). Cf. Johann Gottlieb FICHTE, *Einige Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten* (1794), IV; *Werke*, ed. Immanuel Hermann Fichte, reprod. Berlin, Walter de Gruyter, 1971, vol. VI, pp. 331 e 332.

die wesentlichen Zwecke der menschlichen Vernunft zu befördern), segundo uma legislação de que ele não detém o monopólio, mas que apenas pode ser encontrada «in jeder Menschenvernunft», na razão humana de cada um⁴⁷.

4. Hegel e a indissociabilidade de «pensar» e «pensar por si»

Um enquadramento teórico e histórico do confronto de Hegel com a doutrina kantiana em torno da filosofia e do filosofar obrigaria decerto a passar em revista o diálogo atribulado que entre os dois filósofos se estabeleceu⁴⁸, ou mesmo a considerar a ambivalência da postura crítica de Hegel relativamente ao pensamento das Luzes (para o que a obra do Prof. Eduardo Chitas pode ser consultada com proveito)⁴⁹.

É inegável que Hegel se mostra frontalmente contrário a qualquer intento de autonomização do *método* face aos conteúdos que organiza – «die Methode ist das Bewußtsein über die Form der inneren Selbstbewegung ihres Inhalts»⁵⁰, «o método é a consciência acerca da forma do automovimento interno do seu conteúdo».

São, por outro lado, de todos conhecidas as objecções de Hegel ao peregrinante e perenal dever-ser (*das perennierende Sollen*)⁵¹ que pretende fundar um eticismo moralizante, em que aquilo mesmo que nega e transcende uma existência determinada não é compreendido como ingrediente do devir da própria coisa (*Sache*), nem como objecto de realização (*Verwirklichung*).

Poderia lembrar ainda a ironia cáustica que Hegel dispensa aos que propendem a divisar no relacionamento do «filósofo» e do «público» uma analogia com a relação que subsistiria entre a «administração» e os «súbditos», como se «os filósofos estivessem incumbidos do serviço da cura de almas (*Seelsorge*) para a razão do povo e da obrigação [ou dever, *Pflicht*] de lhe fazer uma filosofia constitucional (*eine konstitutionelle Philosophie*), e de administrar a razão do povo»⁵².

⁴⁷ KANT, *Kritik der reinen Vernunft*, A 839, B 867.

⁴⁸ A título meramente indicativo, tenham-se, por exemplo, em conta: *Hegel interprete di Kant*, ed. Valerio Verra, Napoli, Prismi, 1981 ou A. STANGUENNEC, *Hegel critique de Kant*, Paris, PUF, 1985.

⁴⁹ Cf. Eduardo CHITAS, *Hegel e o pensamento das Luzes. Para o estudo da formação da consciência moderna*, Lisboa, Dissertação de doutoramento em Filosofia apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1989.

⁵⁰ HEGEL, *Wissenschaft der Logik*; TW, vol. 5, p. 49.

⁵¹ HEGEL, *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, § 135; TW, vol. 7, p. 253.

Veja-se também: HEGEL, *Phänomenologie des Geistes*; TW, vol. 3, pp. 442-494.

⁵² «die Philosophen hätten das Amt der Seelsorge für die Vernunft des Volks und die

Não vou, porém, enveredar por estas perspectivas amplas de enquadramento, mas tão-só cingir-me a algumas passagens hegelianas onde é directamente mister da putativa oposição entre filosofia e filosofar.

Subjacente a todo o delineamento da posição de Hegel está incontornavelmente a ideia de que faz falta (*es tut not*) que se volte a fazer do filosofar (*aus dem Philosophieren*) um assunto sério (*ein ernsthaftes Geschäft*)⁵³.

Precisamente por isso é que o pensar por si, o *Selbstdenken*, não pode à partida ser admitido como *dissociável* do próprio pensar.

O que, à primeira vista, pode parecer uma postura maximalista por parte de Hegel, apenas destinada a artificialmente derrubar pela base uma distinção sem dificuldade magnificável como mais um «achado» (*Fund*) tão ao gosto do «são entendimento humano» (*gesunder Menschenverstand*)⁵⁴, adquire, no entanto, traços não despidiendos de relevância teórica.

Hegel cura meditadamente de sublinhar que a *autoria* é congénita e estruturante de todo o pensamento: «'O meu pensar próprio' é, propriamente, um pleonasma. Cada um tem de pensar por si; nenhum pode pensar pelo outro.» – «'Mein eigenes Denken' ist eigentlich ein Pleonasmus. Jeder muß für sich denken; es kann keiner für den anderen denken.»⁵⁵.

Mais: é esta conjunção de *Denken* e de *Selbstdenken*, radicalmente assumida, que inaugura e abre, do ponto de vista subjectivo e do ponto de vista cultural, o próprio espaço da filosofia.

A fonte da verdade não é mais o revelado por dispensação divina, o dado que naturalmente se constata, ou o positivo historicamente instituído. A filosofia emerge quando a *autoria* triunfa da *autoridade*: «A este subministrar de um outro fundamento que não o da autoridade chamou-se filosofar.» – «Dies Unterschieben eines anderen Grundes, als den der Autorität, hat man Philosophieren genannt.»⁵⁶.

Daí que Hegel se insurja contra a tendência, corrente no ensino da época, de contrapor *Denken* e *Selbstdenken*, em ordem a porventura obter

Pflicht auf sich, ihm eine konstitutionelle Philosophie zu machen und die Vernunft des Volks zu verwalten.», HEGEL, *Notizenblatt. Bayern. Ausbruch der Volksfreude über den endlichen Untergang der Philosophie*; TW, vol. 2, p. 273.

⁵³ HEGEL, *Phänomenologie des Geistes*; TW, vol. 3, p. 62.

⁵⁴ É esta «aparência» que Hegel denuncia no intento «criticista» de investigar a «faculdade do conhecimento» (*Erkenntnisvermögen*) independentemente ou «antes do conhecer» (*vor dem Erkennen*). Cf. HEGEL, *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*; TW, vol. 20, pp. 333-334.

⁵⁵ HEGEL, *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*; TW, vol. 18, p. 80.

⁵⁶ HEGEL, *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*; TW, vol. 18, p. 80-81.

interessantes efeitos de «profundidade» imediata que, todavia, se desvanecem perante uma análise mais exigente e aturada.

Trata-se de um preconceito (*Vorurteil*) grave que assentou arraiais no estudo da filosofia, e que dissemina perturbações mais gravosas ainda, quando adoptado pela pedagogia, em geral, como palavra de ordem.

Repousa no duplo pressuposto (erróneo)

a) de que o *Selbstdenken* é independente do material com que lida, e de que deve (pode) ser exercido e desenvolvido sem o ter em conta,

b) bem como no de que subsiste uma antinomia entre o aprender (*Lernen*) e o pensar por si (*Selbstdenken*),

quando o que acontece é que a matéria do pensar – tese cara ao idealismo hegeliano – é ela própria já um *pensamento* (e não um fruto da imaginação ou uma mera intuição), e que um pensamento não tem outro modo de ser aprendido senão sendo *pensado*.

O texto que sumariamente estamos a expôr, retirado de um parecer sobre o ensino da filosofia nas Universidades, de 1816, diz o seguinte: «Tornou-se um preconceito, não só do estudo filosófico, mas também da pedagogia (e aqui ainda com maior alcance), que o pensar por si (*Selbstdenken*) deva ser exercido e desenvolvido no sentido de, em primeiro lugar, ele *não depender do material* (*Material*) e, em segundo lugar, de como se o *aprender estivesse contraposto ao pensar por si*, quando, de facto, o pensar só pode exercer-se sobre um material, que não é nenhuma paridura (*Geburt*) e composição (*Zusammenstellung*) da fantasia, ou nenhuma intuição (chame-se-lhe sensível ou intelectual), mas um pensamento (*Gedanke*), e, além disso, um pensamento não pode ser aprendido senão pelo facto de ser *ele próprio* pensado.»⁵⁷.

Por conseguinte, não há pensar que não seja, ele mesmo, auto-exercício do pensar;

não há pensar que não tenha já um pensamento por objecto ou material de trabalho;

⁵⁷ «Es ist ein Vorurteil nicht allein des philosophischen Studiums, sondern auch der Pädagogik – und hier noch weitgreifender – geworden, daß das *Selbstdenken* in dem Sinn entwickelt und geübt werden solle, daß es erstlich dabei auf das *Material nicht ankomme* und zweitens als ob das *Lernen dem Selbstdenken entgegengesetzt sei*, da in der Tat das Denken sich nur an einem solchen Material üben kann, das keine Geburt und Zusammenstellung der Phantasie oder keine, es heiße sinnliche oder intellektuelle Anschauung, sondern ein *Gedanke* ist, und ferner ein Gedanke nicht anders gelernt werden kann als dadurch, daß er *selbst gedacht* wird.». HEGEL, *Über den Vortrag der Philosophie auf Universitäten*; TW, vol. 4, p. 422.

não há aprendizagem do auto-pensar que não envolva um pensamento, o qual, por sua vez, incorpora já também um *Selbstdenken*.

O alvo principal das investidas de Hegel, no respeitante a este tópico, não é tanto a doutrina kantiana em si mesma, mas o uso (ou o abuso) que a coberto dela era prodigalizado, e que, a pretexto do culto do *Selbstdenken*, escancarava as portas à magnificação abstracta e leviana de uma «actividade pro-dutiva» (*produktive Tätigkeit*)⁵⁸ e a toda uma «rabulistica do arbítrio» (*Rabulisterei der Willkür*)⁵⁹ que se apoderara, ou pretendia apoderar, do nome da filosofia.

O caminho a percorrer, segundo Hegel, tem, pois, de ser outro: «Como ciência propedêutica, a filosofia tem, particularmente, que proporcionar a cultura formal e o exercício (*die formelle Bildung und Übung*) do pensar; ela só é capaz disto por total afastamento (*Entfernung*) do fantástico, por determinidade (*Bestimmtheit*) dos conceitos e por um curso (*Gang*) metódico consequente.»⁶⁰.

Daí que a filosofia tenha decididamente de apartar-se de um resvalar para as soluções fáceis do «moralizamento» declamatório, em que «palavras vazias» (*leere Worte*) e idealidades altissonantes «elevam o coração e deixam a razão vazia, edificam, mas não constroem nada» – «das Herz erheben und die Vernunft leer lassen, erbauen, aber nichts aufbauen»⁶¹.

O filósofo tem, para Hegel, tudo a ver com o trabalhador paciente do espírito, e nada com o deslumbrante recipiente de genialidades infusas.

Num caderno de aforismos do período de Jena, Hegel anotou o seguinte: «Platão estudou com muitos filósofos, deu-se a longas e penosas canseiras (*Mühe*), fez viagens, não era nenhum génio produtivo (*kein*

⁵⁸ HEGEL, *Über den Unterricht der Philosophie auf Gymnasien*; TW, vol. 11, p. 38.

⁵⁹ HEGEL, *Grundlinien der Philosophie des Rechts, Vorrede*; TW, vol. 7, p. 20.

⁶⁰ «Als propädeutische Wissenschaft hat die Philosophie insbesondere die formelle Bildung und Übung des Denkens zu leisten; dies vermag sie nur durch gänzliche Entfernung vom Phantastischen, durch Bestimmtheit der Begriffe und einen consequenten methodischen Gang.»; HEGEL, *Über den Vortrag der Philosophie auf Universitäten*; TW, vol. 4, p. 424.

⁶¹ HEGEL, *Phänomenologie des Geistes*; TW, vol. 3, p. 289.

Hegel investia contra a «edificação moralizante»; nos nossos dias, há quem pretenda repôr em circulação uma outra variante do discurso filosófico indutor de pós-amodernada «piedade»: a «edificação conversacional». Para um encómio dos «edifying philosophers»: Richard RORTY, *Philosophy and the Mirror of Nature*, Oxford, Basil Blackwell, 1980, pp. 360, 370 ss. Para uma «exumação» da *pietas* no âmbito genérico de uma «debilitação» do pensar: Pier Aldo ROVATTI e Gianni VATTIMO, «Premessa», *Il pensiero debole*, ed. P. A. Rovatti e G. Vattimo, Milano, Feltrinelli, 1988⁶, pp. 7-11.

produktives Genie) nem nenhum [génio] poético, mas uma cabeça vagarosa (*langsamer Kopf*). Deus dá ao génio durante o sono. O que ele lhe dá durante o sono (*im Schläfe*) são por isso também apenas sonhos (*Träume*).»⁶².

De facto, para Hegel, a filosofia não é um sonambulismo (*Somnambulismus*), mas «a consciência mais acordada» (*das wachste Bewußtsein*) que pela actividade do pensar trabalha «um sucessivo despertar» (*ein sukzessives Erwachen*)⁶³.

5. A dialectização hegeliana de «filosofia» e «filosofar»

Estamos agora em medida de compreender melhor a articulação *dialéctica* que Hegel estabelece entre filosofia e filosofar.

O tópico é considerado por Hegel segundo duas vertentes principais: no que tange a *realidade do exercício mesmo* da filosofia, e no que respeita ao *processo* concreto, tanto do seu *ensino*, como da sua *aprendizagem*.

Surgem, assim, três aspectos a fazer ressaltar:

a) Não há filosofia desprovida de um *teor*, ou de um contorno (objectivo) em que ganha corpo, e a partir do qual pode ser identificada e recuperada (para novos desenvolvimentos): «a filosofia há-de ter e de ganhar um conteúdo positivo; não *filosofar sem filosofia*» – «*die Philosophie soll einen positiven Inhalt haben und gewinnen; nicht philosophieren ohne Philosophie*»⁶⁴, anota Hegel à margem do texto da sua lição inaugural na Universidade de Berlin.

b) Não há ensino de puras *formas* metódicas, vazias de conteúdo determinado em que se plasme. É significativo o recurso à metáfora da produção artesanal de que Hegel lança mão num dos seus aforismos de Jena: «Kant é citado com admiração (*Bewunderung*) por ensinar, não *filosofia*, mas a *filosofar*; como se alguém ensinasse a carpintear, mas não a fazer uma mesa, uma cadeira, uma porta, um armário, etc.»⁶⁵.

⁶² «Platon studierte bei vielen Philosophen, gab sich lange, saure Mühe, machte Reisen, war wohl kein produktives Genie, auch kein dichterisches, sondern ein langsamer Kopf. Gott gibt es dem Genie im Schläfe. Was er ihnen im Schlaf gibt, sind dafür auch nur träume.», HEGEL, *Aphorismen aus Hegels Wastebook*; TW, vol. 2, p. 560.

⁶³ Cf. HEGEL, *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*; TW, vol. 18, p. 58 e vol. 20, p. 505.

⁶⁴ HEGEL, *Konzept der Rede beim Eintritt des philosophischen Lehramtes an der Universität Berlin*; TW, vol. 10, p. 405.

⁶⁵ «Kant wird mit Bewunderung angeführt, daß er *Philosophieren*, nicht *Philosophie* lehre; als ob jemand das Tischlern lehrte, aber nicht, einen Tisch, Stuhl, Tür, Schrank usf. zu machen.», HEGEL, *Aphorismen aus Hegels Wastebook*; TW, vol. 2, p. 559.

c) Correlativa e convertivelmente, todo o aprendizado envolve uma constitutiva referência intencional: aprende-se alguma coisa, ou melhor: a fazer alguma coisa, isto é, a feitura devém uma ingrediência do próprio saber efectivo. Num texto de 1812, é desta vez a metáfora da *viagem* que abre o passo à elucidação: «Segundo a mania (*Sucht*) moderna, em particular da pedagogia, não deve tanto ser-se instruído no conteúdo (*Inhalt*) da filosofia, como se alguém houvesse de *aprender a filosofar sem conteúdo*; isto significa, aproximadamente: há-de viajar-se, e de viajar-se sempre, sem conhecer [ou aprender a conhecer, *kennenlernen*] as cidades, os rios, as terras, os homens, etc.»⁶⁶.

A conclusão – a um tempo teórica e institucional – a que Hegel pretende chegar é a de que «a filosofia tem de *ser ensinada e aprendida*, tal como qualquer outra ciência» o tem de ser também, «Die Philosophie muß *gelehrt und gelernt werden*, so gut als jede andere Wissenschaft»⁶⁷.

Só que esta tese hegeliana sobre o magistério e o estudo filosóficos não corresponde – contrariamente ao que por vezes costuma ser admitido – a uma opção pela «filosofia» (constituída) em detrimento do «filosofar».

É precisamente essa antinomia, e o modo metafísico e abstracto (não dialecticamente concreto) de com ela lidar, que Hegel principalmente rejeita como quadro em que o problema possa e deva ser tratado.

O aprender filosófico, para Hegel, é constitutiva e incontornavelmente um *Selbstdenken*, um pensar por si; mas é ainda algo mais: um *Selbsttun*⁶⁸, um agir por si.

No aprender da filosofia, aprende-se a filosofar *e filosofa-se* mesmo: «Assim, ao aprender a conhecer o conteúdo da filosofia, aprende-se não só o filosofar, mas filosofa-se também já realmente.» – «So, indem man den Inhalt der Philosophie kennenlernt, lernt man nicht nur das Philosophieren, sondern philosophiert auch schon wirklich.»⁶⁹.

O que acabamos de considerar desenvolve-se no plano subjectivo de uma relação pedagógica em torno da matéria filosófica.

Mas há ainda a ter em conta um plano objectivo-estrutural – e, no limite: ontológico – que, para Hegel, constitui o horizonte decisivo em que

⁶⁶ «Nach der modernen Sucht, besonders der Pädagogik, soll man nicht sowohl in dem *Inhalt* der Philosophie unterrichtet werden, als daß man *ohne Inhalt philosophieren lernen* soll; das heißt ungefähr: man soll reisen und immer reisen, ohne die Städte, Flüsse, Länder, Menschen usf. kennenzulernen.», HEGEL, *Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien*; TW, vol 4, p. 410.

⁶⁷ HEGEL, *Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien*; TW, vol. 4, p. 411.

⁶⁸ HEGEL, *Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien*; TW, vol. 4, p. 412.

⁶⁹ HEGEL, *Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien*; TW, vol. 4, p. 410.

todo este processo se enquadra e, no desenrolar do qual, virá por sua vez a inscrever-se também a mediação pensante.

É que o *conteúdo* que a filosofia nos dispensa devolve-nos *essencialmente a um património de humanidade* e a um pensar da própria *historicidade do ser*.

A história da filosofia não se limita a proporcionar «a galeria dos heróis da razão pensante» (*die Galerie der Heroen der denkenden Vernunft*)⁷⁰ para efeitos de piedosa reverência contemplativa; tão-pouco nos propicia um repositório de atafalhados ramalhetes doxásticos, destinados a adornar selectas conversações informadas, ou a alimentar uma bizantina tecelagem de «opiniões a partir de opiniões» (*Meinungen aus Meinungen*)⁷¹.

A filosofia, na configuração múltipla de positividade histórica, abre aos humanos «um tesouro» (*ein Schatz*): «o produto que resulta do trabalho dos génios pensantes de todos os tempos» – «das resultierende Erzeugnis der Arbeit der denkenden Genies aller Zeiten»⁷².

Este património encontra-se disponível (*vorhanden*) para ser apreendido (*fassen*), a fim de que, pela sua frequência pensante, com ele nos cultivemos (*anbilden*) num escopo, colectivo, de o continuar a desenvolver (*weiterbilden*)⁷³.

Para Hegel, a filosofia – como é sabido – forma um sistema; mas é imperioso não esquecer, sob pena de deturpação grave do seu teor, que ela é constitutivamente: «System in der Entwicklung»⁷⁴, *sistema em desenvolvimento* – na tripla acepção de que possui um *passado* (a ser conhecido e a fazer frutificar), de que mobiliza um *presente* de diversificados confrontos com ela, de que aponta a um *futuro* de tarefas de e em realização.

A filosofia, para Hegel, é sem dúvida filha do seu tempo, «elo em toda a cadeia do desenvolvimento espiritual» (*Glied in der ganzen Kette der geistigen Entwicklung*)⁷⁵; é uma limitação estrutural que carrega consigo enquanto penhor e testemunho da sua radical implantação mundana.

⁷⁰ HEGEL, *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*; TW, vol. 18, p. 20.

⁷¹ HEGEL, *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*; TW, vol. 18, p. 30.

⁷² HEGEL, *Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien*; TW, vol. 4, p. 412.

⁷³ Cf. HEGEL, *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*; TW, vol. 18, p. 22.

⁷⁴ HEGEL, *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*; TW, vol. 18, p. 47.

⁷⁵ HEGEL, *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*; TW, vol. 18, p. 65.

Veja-se também: HEGEL, *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, Vorrede; TW, vol. 7, p. 26.

Mas a filosofia é também – no quadro de uma peculiar dialéctica hegeliana de entardecer que convida à re-colecção e de aurora que anuncia o raiar de novos sóis⁷⁶ – «die innere Geburtstätte des Geistes, der später zu wirklicher Gestaltung hervortreten wird»⁷⁷, «o sítio interior do espírito que, mais tarde, há-de adiantar-se em configuração real».

É por isso que a tarefa (*Aufgabe*) fundamental da filosofia se desenha como um *conceber de aquilo que é (das was ist zu begreifen)*⁷⁸: não no sentido de uma mera conformação à positividade do existente, mas no horizonte de uma perscrutação dialéctica (e, no limite: prática) da sua racionalidade.

É por isso que a aprendizagem filosofante da filosofia não pode despedir a forma e o exercício de um «speculativ denken lernen»⁷⁹, de um «aprender a pensar especulativamente», isto é, de um compromisso com a dialecticidade do pensar, no quadro de uma assunção histórica, de uma mediação prática, da historicidade do ser.

Resulta altamente esclarecedor, a este respeito, que as formas que Hegel atribui ao conteúdo filosófico (*philosophischer Inhalt*) sejam rigorosamente homólogas daquelas que em seu entender determinam os momentos dialécticos do «lógico», isto é, nos termos idealistas da sua ontologia: do ser⁸⁰.

6. Remate

É tempo, rapidamente, de concluir.

O lugar que o ensino da filosofia ocupa no sistema educativo é função, explícita e implícita, de uma filosofia de ensino, e da representação que uma colectividade faz da sua relação com o pensar.

Aprender não é «importar» e repetir; é apropriar para desenvolver. Ensinar, não é «transferir» ficheiros, é criar condições e pasto para uma aprendizagem.

⁷⁶ Recorde-se a aproximação entre as metáforas zoológico-filosóficas da coruja (*Eule*) e do galo (*Hahn*), estabelecida por Karl Ludwig Michelet numa das reuniões da *Sozietät für wissenschaftliche Kritik*, em 1827, e que Hegel não teria levado a mal. Cf. K. L. MICHELET, *Aus meinem Leben; Hegel in Berichten seiner Zeitgenossen*, ed. Günther Nicolin, Hamburg, Felix Meiner, 1970, pp. 330-331.

⁷⁷ HEGEL, *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*; TW, vol. 18, p. 75.

⁷⁸ HEGEL, *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, Vorrede; TW, vol. 7, p. 26.

⁷⁹ HEGEL, *Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien*; TW, vol. 4, p. 416.

⁸⁰ Cf. HEGEL, *Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien*; TW, vol. 4, pp. 412-413 e *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse*, § 79; TW, vol. 8, p. 168.

Educar, não é amestrar, nem adestrar, nem paramentar; educar é *eduzir*, é conduzir para fora na *abertura* a um destino de configuração histórica do real.

Não há filosofia sem filosofar; não há filosofar sem materialização. É precisamente a aprendizagem e o exercício que rompem e prolongam em prática um círculo só abstractamente vicioso.

A filosofia é, decerto, feiticizável; mas não é uma «coisa», é um acto de relação connosco, com os outros, com o mundo e com a história: envolve teoria e compromete prática.

Termino de maneira abrupta. Alguns entenderão que «à bruta».

Num tempo em que sucessivos despachos ministeriais apontam e apostam na menorização, no debilitamento, na asfixia do cultivo da filosofia em Portugal, importa meditar revitalizadamente algumas palavras de Hegel: «Temos de não acreditar que as perguntas da nossa consciência, que os interesses do mundo actual, se encontram respondidos pelos Antigos.»⁸¹.

De facto, somos nós que temos de responder, pensando e agindo.

Na sentença do insuspeito Henri Bergson: «Il faut agir en homme de pensée et penser en homme d'action»⁸².

Lisboa, Novembro de 1994

ZUSAMMENFASSUNG

PHILOSOPHIE UND PHILOSOPHIEREN. HEGEL VERSUS KANT?

Dieses Referat geht um das Verhältnis von Philosophie und Philosophieren. Die grundgedanken Kants und Hegels darüber betrachtend, spricht es sich nicht für eine Antithetik dieser beiden Instanzen ars, sondern für ihre dialektische Einheit, im Rahmen einer konkseteren, Handeln und Denken verbindenden.

⁸¹ «Wir müssen nicht glauben, die Fragen unseres Bewußtseins, die Interessen der jetzigen Welt bei den Alten beantwortet zu finden.», HEGEL, *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*; TW, vol. 18, p. 64.

⁸² Henri BERGSON, *L'Académie Française vue de New York par un de ses membres*; *Ecrits et Paroles*, ed. R.-M. Mossé Bastide, Paris, PUF, 1959, vol. III, p. 613.

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO PARA O PENSAMENTO CRÍTICO

Alice Santos*

Como pode a Filosofia ter uma intervenção pedagógica global, numa educação para o pensamento crítico, apesar de mal amada pelas posições mais tecnicistas e longe de ser considerada a rainha das disciplinas?

Ora, afirmar que a Filosofia é uma actividade do ser humano que promove e facilita o desenvolvimento de uma atitude crítica converteu-se quase num lugar comum, sobre o que é a Filosofia e o que deve fazer. Falar de Filosofia e falar de «crítica» é algo obrigatório. Porém, o facto de se lhe reconhecer o carácter «crítico», sem mais precisões, especificações e uma actividade efectiva que lhe corresponda, não deixa de ser uma simplificação e uma redução pouco clarificadoras. É deixar uma porta aberta a um conceito geral, no qual cabe tudo. Neste sentido, a crítica e o valor *propedêutico* que o próprio Kant lhe outorgava deixam de ser úteis e valiosos. Sabemos que nas nossas salas de aula, por exemplo, não basta definir crítica e reflexão para que os alunos, consequentemente, se tornem críticos e reflexivos. Mas não é por acaso que se refere tantas vezes o pensamento crítico em programas para a educação; uma vez que este quando é objecto de uma prática, e não apenas de uma definição, tem consequências no mundo educativo, assim como na vida social e política.

* Professora do Ensino Secundário.

Os objectivos parecem claros para diversos sistemas educativos: é necessário educar as crianças e jovens, de tal forma que venham a ser cidadãos críticos, autónomos, livres e responsáveis (como expressa a nossa lei de bases do sistema educativo). Mas surgem-nos de imediato várias questões: Como? Com que instrumentos? Através de que prática na sala de aula? De que forma poderemos ter respostas para uma educação que desenvolva, efectivamente, as capacidades cognitivas necessárias à contínua actualização e adaptação a um mundo, cujo signo de identidade é a mudança, a velocidade, o «progresso» e, ao mesmo tempo, possibilitem a transmissão de conteúdos, sem os quais seria impossível utilizar e praticar tais capacidades?

É por todos reconhecido não ser suficiente aprender de memória como são as coisas. Torna-se cada vez mais importante que cada pessoa tenha a possibilidade de aprender a pensar por si própria como são as coisas e a descobrir a realidade dos elementos novos ou desconhecidos. Sem dúvida que a nossa época constitui dos maiores desafios para a educação. Os métodos baseados somente na aprendizagem pela memorização e na transmissão de conteúdos não funcionam; surgem como um sapato desadequado ao pé que caminha e deseja crescer. Como afirma Matthew Lipman: «a expansão da democracia e o rápido surgimento de tecnologias industriais sofisticadas modificaram os objectivos da educação. Os sistemas políticos e económicos já não necessitam de um adulto instruído, mas de um adulto que pense. As democracias não funcionam sem cidadãos reflexivos e razoáveis (reasonable), e o processo industrial apoia-se na racionalidade»¹. Na obra *Philosophy in the classroom*, afirmam ainda o autor e seus colaboradores: «As escolas de pedagogia parecem sofrer contínuas crises de identidade. Tal como os adolescentes, parecem estar sempre a experimentar uma nova personalidade, a partir do que está mais na moda em cada momento. Num caso é a dinâmica de grupos, noutros o controlo da aula, ou a relação hemisfério direito/hemisfério esquerdo, ou alguma panaceia tonta e efémera (...). Se a educação do futuro deve ter solidez, a educação dos professores exigirá maior integridade do que a que possui actualmente»².

As palavras de Lipman sobre a pedagogia, fazem-me lembrar sempre, com uma ressonância de alerta, a voz de uma criança de seis anos, que um dia me disse: «não gosto de falar muito para não gastar a minha voz». É

¹ LIPMAN, Matthew, «La utilidad de la filosofía en la educación de la juventud», in *Revista de Filosofía y Didáctica de la Filosofía*, nº3, Madrid, 1985, p.7

² LIPMAN, M., SHARP, A.M., OSCANYAN, F., S., *Philosophy in the classroom*, (tradução espanhola), p.48

que todos nós, educadores, «gastamos a voz» num vai-vem de teorias pedagógicas que parecem condenar-nos, de facto, às flutuações a que cada moda obriga. Por outro lado, fazem-nos perguntar, como poderão os professores dos diversos graus de ensino promover uma educação onde se valorize o pensamento crítico e reflexivo, se esta não for uma prática corrente na sua própria formação? Estamos com isto a querer dizer, fundamentalmente, duas coisas:

1 – Como ultrapassar os abismos tão frequentes entre uma teoria e uma prática?

2 – Que a educação para o pensamento crítico deveria envolver os professores de todos os graus de ensino, sob o risco de nunca se tornar uma realidade, ou de deixar os alunos num estado de cisão entre o sim de uns e o não de outros.

Pensar correcta e criticamente não é somente necessário na Filosofia; é algo necessário e que se deveria realizar em todas e cada uma das matérias leccionadas. Podemos e devemos pensar criticamente na História, nas Matemáticas, na Literatura, etc.

Quando afirmamos que o mundo da educação padece de uma profunda crise, há já umas décadas, não podemos esquecer que é, sobretudo, a sociedade em geral que padece de uma profunda crise. E não nos parece que estejamos perante episódios sintomáticos da conjuntura. A violência gratuita, a xenofobia, o racismo, a falta de cuidado e atenção, o desencanto, fazem parte do nosso quotidiano. Por isso, construir uma sociedade qualitativamente melhor, e não apenas mais em termos tecnológicos; construir uma sociedade onde a democracia seja uma forma de governo e também um estilo de vida (como pretendia John Dewey) no sentido de se efectivar o pluralismo, o diálogo, a cooperação e construção a partir das diferenças (rácicas, sexuais, culturais, religiosas, políticas, etc.) exige muito, essencialmente, da escola, do papel do professor e da função da sala de aula; exige uma mudança na formação dos professores nos vários graus de ensino e disciplinas, de tal forma que, se desejamos um pensamento crítico efectivo, sejam estes, em primeiro lugar, a experienciá-lo, para que, posteriormente, possam exercitá-lo com os seus alunos, pois os métodos pelos quais os professores aprendem, são os métodos pelos quais os professores ensinam.

Nesta vontade de transformação global da escola, surgem-nos, de uma forma pertinente e orientadora, a filosofia da educação de John Dewey e o programa para o pensamento crítico de Matthew Lipman. Ambos são defensores do valor humano e da democracia. Para ambos, as salas de aula são «micro-sociedades» e, como tal, deveriam converter-se em «comunidades de investigação», e a partir delas a educação seria um autêntico

«processo de vida e não uma preparação para a vida futura»³. O conceito de sala de aula como *comunidade de investigação* é convertível no conceito de *sala de aula democrática*, cuja pedra de toque são a experiência, a reflexão e o diálogo, que potencializam ao máximo o valor de cada ser humano e permitem a continuidade entre escola e sociedade, entre educação e democracia. A *sala de aula democrática*, não visa, por isso, o consenso, nem que seja pelo voto, mas a apropriação, através da experiência, das ferramentas necessárias para caminhar em direcção ao desconhecido. Dewey refere mesmo que «muito da educação presente falha porque negligencia este princípio fundamental da escola como uma forma de vida comunitária»⁴.

Matthew Lipman, herdeiro do pragmatismo de Dewey e por ele influenciado, quando cria o seu programa de educação para o pensamento crítico, a que dá o nome de *Filosofia para Crianças*, está a criar um instrumento prático, quer para uma reforma da sala de aula e da escola, quer para uma reforma na formação dos professores dos vários graus de ensino, reconhecendo, assim, à Filosofia um valor formativo, desde o ensino básico. Porquê a Filosofia?

A Filosofia, de todos os tempos e de hoje, tenta clarificar e elucidar questões controversas que, pela sua generalidade, não parecem poder ser abordadas por nenhuma disciplina científica. Com efeito, estas últimas não estão munidas dos meios para se ocuparem de problemas que dizem respeito, por exemplo, aos conceitos de verdade, justiça, beleza, pessoa, bondade, etc. A Filosofia tenta sacudir-nos os espíritos, quando se trata de coisas que somos levados a tomar por adquiridas e encerradas. Mas, acima de tudo, o objectivo da Filosofia, qualquer que seja o assunto, é o de cultivar a excelência na reflexão. Por outro lado, ainda, a Filosofia é, essencialmente, dialógica. Ora, as capacidades reflexivas podem aperfeiçoar-se com os outros, através do diálogo. E se a Literatura, por exemplo, se preocupa com a arte de ler e escrever, porque não há-de a Filosofia preocupar-se, globalmente, com a arte de pensar (Lipman, *Thinking in Education*)?

O objectivo de Lipman com o seu programa não é ensinar a Filosofia da tradição, mas fazê-la, através de histórias, que traduzem, numa linguagem própria para as crianças e jovens, elementos presentes na história da Filosofia, sem que alguma vez seja feita referência aos nomes, datas, ou à terminologia usada pelos filósofos.

³ DEWEY, J., «My Pedagogic Creed; Article II- What the school is», in MCDERMOTT, J. J., *The Philosophy of John Dewey*, p.445

⁴ *Ibidem*, p.446

Porquê histórias? As histórias, neste programa, não aparecem como sugestões externas para despertar o interesse dos alunos. Este motivo só poderia provocar distração e dispersar energia. Elas apresentam um modelo de investigação em diálogo com crianças e jovens que procuram dar razões para o que afirmam, comparam, estabelecem diferenças, procuram colocar questões pertinentes, fazem inferências, clarificam conceitos, alteram o seu ponto de vista a partir do que os outros dizem, mostram sentimentos, etc., e muitas vezes a sua investigação é inconclusiva. Tal como estas personagens, os alunos envolvem-se num processo de busca e, ao mesmo tempo, vão interiorizando uma série de atitudes, por exemplo: escutar e dar atenção aos outros, mostrar respeito pelo momento em que o outro está a falar e pelas razões que apresenta, não rejeitar a diferença.

Lipman também não tem por objectivo transformar as crianças e jovens em filósofos, ou sequer ensiná-los a pensar, pois estes, como qualquer adulto, fazem-no tão naturalmente como respiram; mas, ajudá-los a *pensar bem*, que significa pensar crítica e criativamente. Ou seja, o pensamento é susceptível de ser aperfeiçoado. Pelo diálogo, enquanto método defendido para a sala de aula como *comunidade de investigação* e com um texto adaptado a cada nível etário, a Filosofia, segundo Lipman, poderá constituir um instrumento de valor ímpar na construção de uma escola dirigida pelo professor para o aluno, assim como uma nova orientação na formação dos professores. Incitar a criança, desde muito cedo, a tornar activas as suas habilidades de pensamento, numa situação vital de comprometimento, cooperação, construção e autonomia, é, para o autor, desenvolver um pensamento hábil e reponsável, que conduz à formação de juízos, porque se apoia em critérios, é auto-correctivo e sensível ao contexto, e, por isso, é um pensamento crítico⁵. Mas, não existe, para Lipman, um pensamento crítico (ou auto-correcção) sem estar ligado ao juízo criativo; e não existe um pensamento criativo (ou auto-transcendência) sem estar ligado a um juízo crítico. Esta complementaridade entre pensamento crítico e criativo é designada por *Pensamento de ordem Superior*⁶.

Alguns professores e professoras, seja qual for a disciplina que leccionem, poderão afirmar, por exemplo, que os trabalhos de grupo, os debates, as discussões, etc. organizados na sala de aula já existem com a orientação de utilizar e dar importância ao diálogo como forma de investigação. O que se pretende realmente exercitar, quando se organiza um debate ou uma discussão? Pretende-se que os alunos expressem a sua opinião? Que

⁵ LIPMAN, M., *Thinking in Education*, p.25

⁶ *Ibidem*, p.21

alunos enunciem o que leram no livro? Que os alunos assimilem as respostas dadas pelo professor(a)? A que experiência ou consciencialização de si próprios e dos outros conduzem estes objectivos? Ou pretende-se, através do diálogo, como diria Lipman, desenvolver nos alunos certas disposições, por exemplo:

Habilidades (skills) de pensamento tais como:

a) **o raciocínio**: deduzir, induzir, formular questões, procurar razões, construir definições, classificar, exemplificar, etc.

b) **a formação de conceitos**: que mobiliza processos de raciocínio de tal forma que convergem em questões conceptuais específicas.

c) **a investigação**: medir, observar, descrever, exemplificar, prever, etc.

d) **a tradução**: sem a tradução para a sua própria linguagem, os alunos não seriam capazes de compreender o conteúdo de uma disciplina.

Por outro lado, o professor ou professora poderá interrogar-se: estou a desenvolver com os alunos certas **atitudes**, de tal forma que o diálogo se torne efectivo, como por exemplo:

a) ser capaz de ouvir os outros

b) ser capaz de reexaminar os seus próprios pontos de vista, através dos argumentos e razões apresentadas pelos outros

c) estar aberto a novas ideias

d) mostrar respeito pela diferença

e) mostrar auto-estima.

O processo de desenvolvimento das habilidades de pensamento, no âmbito da sala de aula como *comunidade de investigação*, não é um fim em si mesmo. Estas habilidades são importantes e tornam valiosas as disciplinas que as promovem, na medida em que ajudam a criança e o jovem «a escutar melhor, a estudar melhor, a aprender melhor, e a exprimir-se melhor. Portanto, incidem em todas as áreas académicas»⁷. São importantes também, porque contribuem para uma autonomia do pensamento e, por isso, para o enriquecimento e qualidade das experiências: experiência de si próprio, dos outros e do mundo. O que se torna fundamental, aqui, é a **atitude cognitiva** necessária para empregar ou orquestrar essas habilidades. «Esta atitude consiste em disposições tais como a cooperação, a confiança, a atenção, a atitude para interpretar e o respeito pelas pessoas. Tais tendências estimulam-se mediante a transformação da aula num seminário dialógico comprometido com a investigação do signi-

⁷ LIPMAN, M., SHARP, A. M., OSCANYAN, F.S., *Philosophy in the classroom* (tradução espanhola), p.68

ficado dos valores»⁸. Desta forma, o ético e o afectivo surgem como dimensões intrínsecas ao próprio processo de construção e busca com os outros, porque este exige um esforço contínuo de cuidado, atenção e escuta da pessoa e das suas razões.

A abordagem dialógica, como método para o desenvolvimento de atitudes, do pensamento crítico e criativo, não é um método de troca espontânea entre os elementos da comunidade; requer uma aprendizagem lenta e progressiva, pela qual a discussão filosófica, quando se efectiva, vai revelando um modo de ser e estar no mundo, onde não se confunde autonomia com individualismo ou relativismo. Na situação concreta de sala de aula é, muitas vezes, difícil passar da mera conversação para um diálogo disciplinado pela lógica (formal e informal), podendo o professor tornar-se um simples animador (cultural, social, etc.) e, por isso, nada acontecer. É que existe uma grande diferença entre um diálogo autêntico e a simples conversação. Nos debates e discussões, por exemplo, o outro é encarado mais como um ponto de vista do que como uma pessoa, e a principal preocupação é a de o impressionar. Na mera conversação pode-se trocar informação, ideias e até sentimentos; no diálogo, pelo contrário, há uma exploração, uma procura, uma investigação que envolve num processo vital e aberto todos os elementos da comunidade⁹. A conversação tende para o equilíbrio ou estabilidade; o diálogo tende para o desequilíbrio ou instabilidade, provocados pela autenticidade do interrogar. Neste sentido, diz-nos Lipman: «Quando a sala de aula se converteu numa comunidade de investigação, os movimentos que são feitos no sentido de seguir o argumento até onde ele conduz são movimentos lógicos, e é por esta razão que Dewey correctamente identifica a lógica com a metodologia da investigação»¹⁰.

O programa de Lipman consiste numa práxis reflexiva, através dos textos para as crianças e jovens, e de manuais que orientam os professores na construção do diálogo; por isso, nada melhor do que experimentá-lo para nos apercebermos da sua real dimensão.

Neste programa, o aluno é sempre o ponto de partida e o ponto de chegada, numa educação entendida como um processo reflexivo em movimento, e nunca um produto acabado, possibilitando, assim, uma reconstrução da experiência individual e social. A principal intenção não é que os alunos aprendam, em primeiro lugar, a fornecer «boas respostas», mas que

⁸ LIPMAN, M., SHARP, A.M., OSCANYAN, F.S. *Philosophy in the classroom*, (tradução espanhola) p.327

⁹ Cf. LIPMAN, M., *Thinking in Education*, p.232

¹⁰ *Ibidem*, p.236

aprendam a colocar questões pertinentes, a avançar hipóteses de solução; numa palavra, que experienciem o seu próprio pensamento para aprender a pensar crítica e criativamente. E para que este movimento ou processo seja uma realidade é necessário que o próprio professor esteja nele. O papel do professor será tanto mais importante quanto mais consiga um *comprometimento* dos alunos e de si próprio na aventura da investigação em comunidade, onde não se supõe que todas as respostas já foram dadas, onde se considera que o mais educativo é o trabalho próprio e o risco pessoal realizados por cada um. Uma tal prática implica a mudança da atitude cognitiva, de que falámos anteriormente, e não a recusa do valor dos conhecimentos do professor e da herança cultural que o seu saber comporta. Mas estes devem ser traduzidos numa linguagem e experiência significativas para os alunos; devem ainda fazer crescer e desenvolver o que cada pessoa é ou pode ser. O que significa que o professor, enquanto facilitador do exercício do pensamento autónomo e crítico, deverá ter bem claro como conduzir, com que meios e actividades, sem, ao mesmo tempo, condicionar, por atrofiamento, um processo aberto. Neste contexto, perguntar e dar respostas torna-se uma arte complexa. Por um lado, nem todas as perguntas abrem uma investigação; por outro, nem todas as respostas são dadas. Por exemplo, se uma criança perguntar onde fica a biblioteca, o professor poderá dar de imediato a resposta sem que isso atrofie qualquer processo de investigação. Porém, se uma criança perguntar, por exemplo, o que é justo, e o professor lhe dá a resposta, dizendo-lhe como definiria o seu conceito de justiça, existe aqui o perigo de estar a fechar a porta, precisamente, ao tipo de investigação que esta pergunta tenta abrir e que constitui o próprio fundamento do pensar por si mesmo¹¹.

Concluimos com as sugestões de um diálogo numa classe do 6º ano do ensino básico, apresentado por Lipman e seus colaboradores na obra *Philosophy in the classroom*:

«Professor – Porque é que vais à escola?

1º aluno – Para ter uma educação.

Professor – O que é uma educação?

2º aluno – É ter todas as respostas.

Professor – As pessoas educadas têm todas as respostas?

3º aluno – Claro que têm.

Professor – Eu sou educado?

1º aluno – Claro.

Professor – Eu tenho todas as respostas?

¹¹ Cf. LIPMAN, M., SHARP, A. M., e OSCANYAN, F. S., *Philosophy in the classroom*, (tradução espanhola) p. 183

3º aluno – Não sei, está sempre a fazer-nos perguntas.

Professor – Então, sou adulto e educado, mas faço perguntas. E vocês são crianças e dão respostas. Correcto?

2º aluno – Quer dizer que quanto mais educados nos tornamos mais perguntas fazemos, em vez de dar respostas? É isso?

Professor – O que é que vocês acham?

Bibliografia

DEWEY, John, *Democracy and Education*, Tree Press, Macmillan Publishing Co. Inc., New York, 1966.

———, *Experience and Education*, Collier Books, Macmillan Publishing Co. Inc., New York, 1963.

LIPMAN, *Thinking in Education*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991.

LIPMAN, M; SHARP, A. M; OSCANYAN; F., *Philosophy in the Classroom*, (tradução espanhola, *La Filosofía en el aula*), Ed. de la Torre, Madrid, 1992.

MCDERMOTT, J. J., *The Philosophy of John Dewey* (selecção de textos de Dewey), University of Chicago, Chicago and London, 1981.

ABSTRACT

PHILOSOPHY AND EDUCATION FOR THE CRITICAL THINKING

There is a necessary link between education for the critical thinking and democratic societies. Therefore, the importance of practicing in each classroom the experience of dialogue, which may strengthen the value of each human being and allow the continuity between school and society, between education and democracy.

Through the program for the critical thinking of Mathew Lipman, denominated *Philosophy for Children*, we present the method that shows how Philosophy has a great value to take to good terms some of the most important purposes in education's reform.

The concept of classroom as «community of investigation» or as democratic classroom, makes operative a dialogical approach to thinking that involves all of the elements of that community in an open and vital process.

O SENTIDO DO ENSINO DA FILOSOFIA EM JOSÉ MARINHO

*Paulo Alexandre Esteves Borges**

Sem possuir uma vertente didáctica ou pedagógica axial no seu pensamento, o final da vida ofereceu a José Marinho a ocasião de redigir uma pequena obra onde, interrogando-se sobre o sentido didáctico ou iniciático da filosofia enquanto centro de toda a pedagogia e formação humana, não se cinde da essencial orientação metafísico-ética e ontognosiológica do seu pensar, pela qual tudo se perspectiva a partir dos graus de acesso à verdade absoluta e do movimento coincidente ou complementar da sua dispensação. Referimo-nos a *Filosofia – ensino ou iniciação?*, de 1972, onde se reencontram, agora iluminadas pela capital *Teoria do Ser e da Verdade*, de 1961, as teses que repetidas vezes o pensador sustentou, quer em artigos dispersos como no só recentemente publicado mas importante volume dos *Aforismos sobre o que mais importa*, que compreende textos desde 1924 até aos anos setenta. Justifica isto que versemos principalmente sobre o referido opúsculo, socorrendo-nos sempre que necessário dos textos anteriores que nele se condensam e aprofundam.

Em primeira e inultrapassável instância, a compreensão por Marinho de que o sentido último da educação, e da educação filosófica em particular, subordina o didáctico ao iniciático, o qual, mediado pelo magistério

* Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.

espiritual e oral, denuncia como inautêntica ou secundária a mera transmissão escolar e livresca do saber, com outros fins que não o da «solicitação para a liberdade de espírito», provém do seu encontro e convivência pessoal com Leonardo Coimbra, a quem dedica os *Aforismos* e a quem – quando já dele o seu pensamento se emancipa, e decerto por isso mesmo – continua a chamar de «Mestre não só na Faculdade de Letras do Porto mas para a vida inteira»¹. Com efeito, a insistente tese de que a filosofia primeira e ultimamente depende de uma iniciação à verdade que da mesma verdade procede e se promove inspirativa e vitalmente em todos os homens, cultos ou incultos, demarcando-se assim da especialização científica e metodológica do pensar e da circunscrição a uma tradição, produção e instituição histórico-cultural específica, procede directamente da experiência decisiva do que chamou o leonardino «magistério do amor e da liberdade»², em cuja mesma eloquência e provocadora ironia reconheceu a encarnação oral e dialogante das «ideias viventes», sepultas na primazia dada ao falso rigor da sua objectivação textual³. Neste fundo encontro menos com o professor do que com o mestre, menos com o «titulado para ensinar» porque aprendeu, formula e vulgariza o já pensado, ou o reelabora e combina, do que com o que originária e directamente pensa e por isso faz pensar, na relação da «palavra inspirada» com o «ouvido interior atento»⁴, Marinho, rejeitando a europeia e portuguesa confusão da filosofia com a «cultura filosófica» e a «história da filosofia», e logo a ilusão de ser possível saber filosofia sem filosofar⁵, reconhece – em textos autobiográficos – a raiz da sua própria génese como filósofo, o qual diz ser sempre «gerado por outro» e jamais por livros, professores⁶, actividade meramente intelectual⁷ ou erudita.

É nesta perspectiva que, propondo-se versar «sobre a filosofia como fundamento, processo e fim de toda a educação»⁸, Marinho considera que

¹ José Marinho, *Aforismos sobre o que mais importa* [a partir daqui: *ASMI*], edição de Jorge Croce Rivera, Lisboa, Imprensa Nacional- Casa da Moeda, 1994, pp.86 e 88. Cf. também p.87.

² *Id.*, *Verdade, Condição e Destino no Pensamento Português Contemporâneo* [a partir daqui: *VCDPPC*], Porto, Lello & Irmão, 1976, pp.93-96.

³ Cf. *Id.*, *Filosofia – ensino ou iniciação ?* [a partir daqui: *FEL*], Lisboa, Instituto Gulbenkian de Ciência, 1972, pp.10-11. Cf. também *ASMI*, pp.122, 127-128 e 131. Cf. ainda *VCDPPC*, p.93.

⁴ Cf. *Id.*, *ASMI*, pp.379-380. Cf. também pp. 349 e 373.

⁵ Cf. *Id.*, *Ibid.*, p.373.

⁶ Cf. *Id.*, *Ibid.*, p.379.

⁷ Cf. *Id.*, *Ibid.*, p.248.

⁸ *Id.*, *FEL*, p.9.

educar, em qualquer plano ou acepção, só depende da verdade e do seu saber no homem. Contudo, o ser da verdade, em si mesmo pleno e consumado, como «o absoluto em que toda a relação se anula», dispensa-se como a «intérmina visão meridiana» que, sem sujeito ou intérprete, a todo o pensamento suspende e ao conhecimento, que supõe ainda «diferença entre ser e verdade», revela como «milénário e vão propósito [...] dos filósofos imprudentes em sua mesma prudência»⁹. Resulta então o acesso humano à verdade não de «infinitos discursos», ou dos processos e construções de uma dialéctica solucionante, já não trágica, mas do ser mesmo da verdade dado na «visão unívoca», ou seja, «do instante e da instantânea visão», susceptível de precoces apresentações ante-filosóficas como a poética e a religiosa¹⁰. Se a verdade sempre advém a todo o homem como revelação intrínseca ao seu mais íntimo ser – desocultando nele o ser da totalidade¹¹ –, tudo importa todavia que cada homem se disponha a ser e saber-se como ser de verdade, ou seja, se disponha ao de que depende todo o pensamento autêntico: a *inspiração*¹².

A filosofia e todo o saber, não só o magistério espiritual mas toda a forma de educação e ensino, supõem assim uma «intuição genesiaca»¹³ como expressão propriamente humana do movimento do mesmo ser da verdade que, «do próximo ou do remoto, manifestado ou oculto, nos inicia»¹⁴. Refere a noção de *iniciação* a experiência pela qual, no instante da intuição sensível ou trans-sensível, o homem acolhe a emancipação de todo o finito ser e saber, revelando-se-lhe um absoluto que, garantia embora da «tessitura infinita de múltiplas relações», não menos se patenteia como a transcendência radical que se furta a toda a forma vital, existencial e eidética. Irredutível a qualquer figura ou mediação humana, o grande iniciador, em tudo desoculto como o eterno outro de tudo quanto é, «é» o Espírito – aquele mesmo a quem o nosso autor, na *Teoria do Ser e da Verdade*, designa como «insubstancial substante» ou, no texto em questão, como «único necessário» e «liberdade intuída na sua mais autêntica e divina forma»¹⁵.

⁹ *Id.*, *Teoria do Ser e da Verdade*, Lisboa, Guimarães Editores, 1961 [a partir daqui: TSV], pp.19-23.

¹⁰ Cf. *Id.*, *FEI*, p.15.

¹¹ Cf. *Id.*, *Ibid.*, pp.78-79.

¹² Cf. *Id.*, *Ibid.*, p.94.

¹³ *Id.*, *Ibid.*, p.26.

¹⁴ *Id.*, *Ibid.*, p.59.

¹⁵ *Id.*, *Ibid.*, pp.45-46.

O mesmo José Marinho admitirá no entanto que «a inspiração, enquanto somos homens, não é tudo»¹⁶, encetando uma «via contrapolar», ou descendente, na qual procurará assegurar, no plano da relação humana entre ser e saber, a maior disponibilidade para o que superiormente a solicita. Importa assim que toda a situação educativa, filosófica ou outra, quer decorra na relação paradigmática entre mestre e discípulo ou na já decorrente e distante de professor e aluno, se reconheça só possível por pré-constituída na tensão e complementaridade entre um «saber do não saber» e o «saber pleno ou possível»¹⁷, e bem assim entre uma consciência do mundo aparente e aquela outra do fim transcendente ou imanente que a excede¹⁸. Significa isto que toda a relação pedagógica é já formativa porque, em derradeira instância, lhe subjaz uma interrogação de sentido ontológico, orientando os seus protagonistas para o de cuja verdade depende a actualização das suas formas psíquicas e o proveito da transmissão do saber. Marinho pode assim afirmar que, no que imediatamente vale para a iniciação filosófica, mas em si integra «qualquer ordem ou grau de educação», o valor de verdade da pedagogia «correlaciona-se estreitamente com a capacidade de manter nos discípulos a interrogação sobre o Ser. Tudo o mais virá por acréscimo»¹⁹.

A «interrogação fundamental», essencialmente distinta da pergunta e da sua apressada ou vã resposta, sempre circunscritas ao horizonte da produção científico-cultural, é aquele acto do espírito que, reiterado a cada instante, constitui não só a marca distintiva da meditação filosófica como o advento no homem do outro de si, a subjectividade noética²⁰. Recriação ou refontalização constante no princípio do ser e do pensar, na transcensão de todas as formas de ser e saber já realizadas ou possíveis, é pela «interrogação fundamental» que o ensino e a educação ganham sentido, cooperando na iniciática transmutação do sujeito que inere à constituição e desvelamento do ser. O valor de verdade de uma aula reside assim não tanto na transmissão de métodos, formas e conteúdos do saber estabelecido como na fecundidade interrogativa pela qual, por iniciativa e exemplo do docente, professor e aluno a cada instante convirjam no comum descenderamento para um sentido apelativo do seu compromisso total e da possível renovação radical dos modos de ser e compreender até então tidos por mais certos e seguros para ambos. Revelando como a iniciação à liberdade

¹⁶ *Id.*, *Ibid.*, p.94.

¹⁷ *Cf. Id.*, *Ibid.*, p.10.

¹⁸ *Cf. Id.*, *Ibid.*, p.23.

¹⁹ *Cf. Id.*, *Ibid.*, p.43.

²⁰ *Cf. Id.*, *TSV*, pp.37 e 53-58.

espiritual é o primeiro e último móbil da formação e do ensino filosóficos, bem como de toda a relação educativa que não renegue a sua verdade intrínseca, na e pela interrogação autêntica se denunciam extrínsecas a essa verdade todas as finalidades que suponham a instrumentalização do ser e do saber para algo que não eles mesmos, em sua unidade. No propriamente respeitante à filosofia, é a sua protagonização interrogativa que a leva a retomar contacto com o pensamento vivo e livre, inconfundível com a erudição livresca e irreduzível ainda à mera hermenêutica textual da tradição histórico-cultural pela qual mediata mas superativamente se exerce²¹.

Articulando a relação educativa com os graus de acesso à e de dispensação da verdade, Marinho considera que aquela se processa simultaneamente em três níveis de profundidade: o pedagógico, o paidêutico e o anagógico, ou da «razão indiferenciada», da «razão diferenciada» e da «razão sublimada», via ascendente à qual correspondem, em sentido inverso, o «magistério iniciático», a «educação» e o «ensino»²². Se, conforme nota já em *Elementos para uma Antropologia Situada*, toda a relação professor-aluno participa, conscientemente ou não, das relações entre mãe e filho e mestre e discípulo, segundo o que designa por «ordem natural da geração do ser e do saber» ou «precedência espiritual exemplar»²³, tal não implica que a relação parturiente, na qual o amor ontológico é fundante²⁴, se não cumpra na permuta de funções e lugares, comutando-se professor e aluno como comuns discípulos dum saber ou duma revelação que do íntimo os transcende²⁵.

É a mesma exigência de que o momento propriamente anagógico presida à determinação já racional e prática das formas do saber, e dos modos da sua transmissão, que assegura que o magistério iniciático, traído em qualquer forma de culto da autoridade humana ou científica, se exerça no amoroso cuidado e respeito da plural e espontânea revelação e apreensão da verdade que, sobremodo na infância e adolescência, antecede e condiciona a relação educativa. Se «a disciplina é original ciência do discípulo para o mestre», contrariamente à adulteração dominante em que passou «a existir não para o que aprende mas pelos que ensinam»²⁶, o mestre ou o

²¹ Cf. *Id.*, *FEI*, pp.10-11, 16, 64-66, 79 e 93-94.

²² Cf. *Id.*, *FEI*, pp.12, 27 e 103, nota 3.

²³ Cf. *Id.*, *Elementos para uma antropologia situada* [a partir daqui: *EAS*], Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1966, pp.32-33.

²⁴ Cf. *Id.*, *Ibid.*, pp.33-34.

²⁵ Cf. *Id.*, *FEI*, pp.26 e 104, nota 5.

²⁶ *Id.*, *ASMI*, p.261.

professor, mormente nas aulas de filosofia, não-de abdicar do saber escolarizado, sistemático e programático do adulto, tantas vezes emergente da recusa das mais instantes solicitações da verdade, para sondarem o que, «nessas profundas zonas de secreta relação com a realidade», já ao infante e jovem se revelou na experiência religiosa, intuitiva, imaginativa e/ou sensitiva²⁷. É esta clarividente e lúcida pela mesma penumbra fontal da ideação que o helenismo docente e institucional sacrifica à clareza e distinção das ideias feitas e abstractas²⁸, optando por um «critério sociológico» e cultural do saber, em que predomina a sua «expressão» e «transmissão», e nela a «fecundidade», «extensão» e «aparato», em detrimento de um outro, «ontológico» e filosófico, que concede a primazia à «visionação ou especulação íntima e directa» e à relação «entre o saber e o ser que sabe», mesmo que sob formas não pura ou directamente conceptuais²⁹. Assim, o mesmo pensador que, ao arrepio dos rumos antropocêntricos e iluministas de uma razão apolínea, afirma que «importa ensinar as sombras, o secreto e o oculto na razão, no homem e no ser das coisas» – aquilo mesmo que os «mais inteligentes», por o serem, não puderam compreender em Leonardo Coimbra, Pascoaes e Raul Brandão³⁰ –, não pode senão denunciar o preconceito filosófico-científico, ainda de raiz helénica, de que «a infância existe para o homem» ou de que «uma criança tem de ser um homúnculo». A suposta «menoridade» racional da «alma infantil» é afinal subsidiária de um conceito menor de razão, cuja determinação epistemológica desconhece a «razão de ser» inerente à experiência pré-lógico-discursiva do mundo³¹. Daí a situação dramática de o aluno, particularmente em filosofia e no «ensino das humanidades», ser compelido a definir e classificar onde tal é inadequado ou a «memorar o que está abaixo do que intimamente sabe», sendo tanto melhor avaliado quanto mais desaprende³². Em tal situação, correlatamente, é o professor que falha a oportunidade de redescobrir, eventualmente a um nível superior, as virtualidades de uma infância ou

²⁷ Cf. *Id.*, *FEI*, pp.16 e 66.

²⁸ Cf. *Id.*, «Sobre o Preconceito da Clareza», *O Primeiro de Janeiro*, 19.5.1948, in *Dispersos* [a partir daqui: *D*], recolha, transcrição e notas de Jorge Croce Rivera, anexo documental da sua dissertação de Mestrado em Filosofia, «A Meditação do Tempo no pensamento de José Marinho», Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1989, p.7; «Clareza e Obscuridade», *O Primeiro de Janeiro*, 30.6.1948, in *D*, p.75; «Pensamento e Rigor», *Diário Popular*, 26.9.1957, in *D*, pp.179-180; *ASMI*, pp.171 e 202.

²⁹ Cf. *Id.*, *ASMI*, p.324.

³⁰ Cf. *Id.*, «Aforismos sobre teatro e drama oculto», *Espiral*, n.ºs 6-7, (Lisboa, Verão de 1965), p.23.

³¹ Cf. *Id.*, *FEI*, p.104, nota 5.

³² Cf. *Id.*, *Ibid.*, p.105, nota 10.

adolescência que, por razões que não as do ser e da verdade, em si apressadamente negou.

Importa aqui relembrar o conceito marinho de razão. Emergindo, com o juízo, «do ser da verdade na cisão como o que se sabe finito na infinitude imperitura, cindindo na união irrefragável», mas «como o que assume a responsabilidade crucial [...] de ligar o que se separou, de mais profundamente unir o que se cindiu, de tornar e fazer tornar o ser na cisão ao uno de todo o unívoco»³³, a razão é sempre «impura», insusceptível de uma realização e de um saber de si autárquicos e autônomos. O seu exercício só ganha sentido se aberto à insubstancialidade do próprio espírito, patente na liberdade do pensamento face a todas as suas determinações inteligíveis e sensíveis, e assim inesgotável em qualquer «fixidez de conceito ou juízo, de processo ou critério», supostos definitivos. A razão, desperta pela constância da «interrogação fundamental», deve beber no que variamente a excede, ou seja: o «ver dentro e para dentro», o «ver de dentro e na indistinção do que está dentro e fora» da intuição, sem o qual não há discurso possível; a dinâmica própria da imaginação, do sentimento e da sensação, que emprestam ao discurso os conteúdos que o salvaguardam da esterilização formalista; a fé, o amor ou o instinto, que a religam à unidade dos entes no ser e na verdade. Trata-se, afinal, de não eclipsar, por uma lógica sem *Logos*, o sentido do mistério e do enigma que, aberto pela interrogação, permeia de imensidade o instante de qualquer relação ao real, na coincidência dos domínios – transcendência e imanência, sensível e supra-sensível – só apartados por uma razão amputada da verdade³⁴.

É a mesma exigência de que a razão se abra, simultaneamente, ao corpo e ao espírito, reencontrando uma via conciliatória da «pluralidade aberta dos modos de ser com a unidade substancial e insubstancial que é o sentido de tudo»³⁵, que vincula José Marinho a uma noção de filosofia como acto simultaneamente insituado, «no seu radical princípio e em seu fim último» – «Filosofamos como se fôssemos o primeiro e último Adão» –, e situado, na radicação espaço-temporal do homem que filosofa como «planta com raízes no próprio solo»³⁶. Ser finito pela origem natural mas no qual emerge «a infinitude libertadora do pensamento», o homem assume a tradição na liberdade espiritual de a recriar no trânsito para o presente desde o princípio originário do pensar³⁷. Daqui uma preocupação,

³³ Cf. *Id.*, TSV, p.137; FEI, p.49.

³⁴ Cf. *Id.*, FEI, pp.49, 67-72, 80 e 92. Cf. também EAS, p.26.

³⁵ Cf. *Id.*, FEI, p.81.

³⁶ Cf. *Id.*, *Ibid.*, pp.77-78.

³⁷ Cf. *Id.*, *Ibid.*, pp.66 e 58.

na transição do instante genesíaco da verdade para o momento da sua dispensação paidêutica e pedagógica, com o sentido da situação histórico-cultural, mental e espiritual condicionante do acesso do homem português à compreensão do ser, ou pela qual se refracta a verdade da sua revelação. Longe duma apologia passional ou ingénua da tradição portuguesa, ou de reduzir à sua mera hermenêutica a tarefa de um pensamento radicado, mas também duma sua omissão na peugada duma universalidade inviabilizada pela mesma generalidade abstracta do raciocínio, é a exigência radical de verdade que suscita em Marinho um sentimento vivo da diferenciação do pensamento português no contexto europeu e planetário. O compromisso do nosso pensamento com as formas da acção e da afectividade, com as experiências religiosa e mítico-poética e o saber historiográfico, delineia as coordenadas do horizonte que ao pensador do magistério, educação e ensino filosóficos, *em Portugal e para portugueses*, importa explicitar. Não sendo esta a ocasião de o desenvolver, resta citar a sua constatação, formulada em 1972 mas ainda actual, do «divórcio hoje patente entre ensino da filosofia, educação filosófica e o modo como em verdade e realidade os portugueses filosofam [...]»³⁸.

Terminando, e para precisar a relação entre filosofia e ensino da filosofia, constata-se uma aporia: por um lado, se a filosofia não pudesse ensinar-se nada poderia ser ensinado, uma vez que é ela o princípio, a propedêutica e o fim de todo o saber; por outro, se a filosofia pudesse ensinar-se, no sentido do que se reduzisse a salas fechadas ou mentes memorativas, a programas, testes e exames, por aí mesmo se aniquilaria. Esta aporia, decorrente da tensão entre a filosofia como «amor da sabedoria» e «ciência das ciências», apela a solução trágica do professor que ensine na e pela interrogação fundamental, assumindo a sua tarefa como a de ensinar o que ensinar se não pode e por nenhum critério de fecundidade, eficácia, utilidade ou mérito se pode aferir³⁹. Sendo evidente que «o ensino da filosofia não se destina a fazer filósofos», pois «ser filósofo [...] não depende de nenhuma escola, de nenhuma forma de educação institucional ou com programa», mas menos ainda a reproduzir, classificar e historiar o já pensado, diz-nos Marinho que «seria já excelente conseguir que o ensino de filosofia a vários graus não impedisse ser filósofo a quem nasceu verdadeiramente para o ser». Porém, o respeito pleno dos «dons naturais» do aluno e o estímulo da sua frutificação supõem sempre, mormente da parte do professor, o amor da verdade e uma liberdade interrogativa real-

³⁸ Cf. *Id.*, *Ibid.*, p.58.

³⁹ Cf. *Id.*, *Ibid.*, pp.13-14 e 17.

mente comprometida na demanda em comum do sentido essencial da vida humana⁴⁰.

RÉSUMÉ

LE SENS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE DANS L'OEUVRE DE JOSÉ MARINHO

En assumant didactiquement l'expérience de la philosophie comme amour du savoir absolu, et en l'envisageant ainsi comme principe de tout le savoir et de sa transmission, Marinho trouve dans l'*inspiration* le moteur de toute relation pédagogique, qui a son archétype dans la rencontre maître-disciple. De cette façon, la philosophie dépend moins d'un *enseignement*, en tant qu'agencement historique, culturel et institutionnel du déjà pensé, que de l'*initiation* à la vérité intime à tout l'être humain, qu'il faut dévoiler par l'exercice toujours renouvelé de l'*interrogation fondamentale*.

⁴⁰ Cf. *Id.*, *Ibid.*, p.93.

INTRODUZIR À FILOSOFIA: A FILOSOFIA E O PROBLEMA DA SUA DEFINIÇÃO

*António Pedro Mesquita**

1. Considerações Preliminares

A questão norteadora do presente escrito coloca-se de um modo muito simples: *como se introduz a filosofia?*

Esta questão foi decerto muitas vezes colocada e muitas vezes respondida. Foi, o que é mais, respondida já de maneira liminar e unânime: introduz-se a filosofia, filosofando; toda a introdução à filosofia é filosofante, tal como, inversamente, todo o filosofar não é senão uma introdução *na filosofia*.

Se, todavia, deixarmos esta exclusiva consideração de princípio e colocarmos a questão sob uma circunscrição pedagógica, que é onde ela ganha um sentido eminente, a interrogação que emerge é necessariamente a seguinte: mas como se faz isso? Como se introduz filosoficamente a filosofia? Como se filosofa no limiar sempre renovado de um introduzir-se na filosofia?

Que é como quem pergunta de novo: *como se introduz a filosofia?* E com esta renovação da pergunta é o seu próprio sentido que de um novo modo se esclarece, enquanto tacitamente caracteriza a filosofia como, ela própria, intrinsecamente pedagógica.

* Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.

Como, pois, se introduz a filosofia, nesse pedagógico introduzir-se a si mesma em que ela radicalmente consiste?

Introduz-se a filosofia por meio de uma gradual conversão ou através de uma decisiva ruptura com a «atitude natural»?

Introduz-se a filosofia por uma determinação preliminar ou por um ir-se determinando? Por uma definição dogmática, por um conjunto de noções ou por um definir *in fieri*? Ou, tão-simplesmente, introduz-se a filosofia pela inaugural e definitiva tomada de consciência da radical impossibilidade de a definir?

Estas interrogações são pertinentes em si mesmas. Quer dizer: são *filosoficamente* pertinentes.

Mas são-no especialmente perante o problema particular do ensino da filosofia, onde se trata precisamente de introduzir a filosofia e, portanto, de introduzir à filosofia. E são-no com particular acuidade perante uma disciplina que a si mesma expressamente se entende como «Introdução à Filosofia» e que, portanto, aparentemente se vê na obrigação de arrancar por uma mais ou menos longa, mais ou menos penosa, introdução à (introdução à) filosofia.

O projecto que aqui se enuncia é justamente o de procurar resposta às questões indicadas, mas especificamente do ponto de vista dos presentes programas de filosofia como formação geral no ensino secundário.

E por isso mesmo se afigura adequado procurar essa resposta através de um duplo percurso: por um lado, percorrendo o programa no seu todo como roteiro programático *de uma e para uma* introdução à filosofia; por outro, atendendo à própria introdução ao programa, enquanto índice do modo como a partir dele pode ser concebido o *como* desse introduzir à filosofia que todo ele pretende ser.

Através desta dupla tematização espera-se contribuir para o assinalamento e, portanto, para a diluição do mais enraizado e tenaz equívoco em que a leccionação da filosofia ao nível do ensino secundário tem estado enredada, a saber, o que não deixa ver que qualquer programa de filosofia, justamente enquanto é programa de *filosofia* e apenas porque o é, deve ser, à luz do que acima se recordou, todo ele uma *introdução à filosofia*; mas que a introdução a essa introdução, para que ela simplesmente *haja*, tem de ser uma *definição de filosofia*.

2. O Programa de Introdução à Filosofia

Os actuais programas de Introdução à Filosofia podem ser avaliados segundo três perspectivas: do ponto de vista daquilo a que aqui deveríamos chamar o seu «*temperamento*»; do ponto de vista das suas *intenções*, ou,

se se preferir, do seu projecto filosófico e pedagógico; e do ponto de vista dos seus *resultados*, no que toca ao «retrato» final que é possível retirar das suas características, das suas virtualidades e/ou dos seus malefícios.

Do ponto de vista do seu «temperamento», os programas são claramente percorridos por duas constantes: uma flagrante cautela e reserva na progressiva determinação do seu perfil; e uma série de hesitações e compromissos no que toca ao delineamento dos conteúdos propostos.

A primeira deixa-se surpreender, desde logo, na simples enunciação das suas ideias-base, a saber, a sua auto-declaração como um «programa em aberto, susceptível de ajustamentos e reformulações»¹ e a consideração de que, por isso mesmo, «não veicula uma concepção única de Filosofia»² e evita «toda a determinação científica e pedagógico-didáctica»³, encarando-se antes como abertura de possibilidades dirigidas «à liberdade e criatividade dos professores»⁴, de tal modo que os conteúdos previstos são meramente indicativos⁵, meras «sugestões» e «pistas» que visam «facilitar a sua execução»⁶.

Esta postura é reiteradamente revisitada ao longo do programa e insinua-se constantemente no apelo a «ponderações de equilíbrio e realismo»⁷ ou na confissão de um «condicionalismo inerente a todo e qualquer programa de filosofia»⁸, culminando na lapidar formulação com que termina a indicação das finalidades programáticas e que parece ter sido expressamente escrita para não ser entendida.⁹

O segundo tópico, a saber, a suas constitutivas hesitações e compromissos, revela-se particularmente em torno de duas questões: por um lado, a permanente hesitação em torno do binómio história/contemporaneidade,

¹ *Programa de Introdução à Filosofia (10º/11º Anos)*, Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, 1992, p. 5.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*

⁶ *Ibid.*

⁷ *Ibid.*

⁸ *Id.*, p. 7.

⁹ Vale a pena transcrevê-la integralmente: «Como nota final não pode deixar de se relevar o condicionalismo inerente a todo e qualquer programa de filosofia. Se a sua justificação ocorre no âmago de uma problematicidade intrínseca, é, no entanto, balizada nas suas temáticas e na sua orgânica pela ponderação de razões pedagógicas e científicas que configuram estruturalmente o sentido das opções feitas. Daí que só se entenda este Programa numa dinâmica de possibilidades e aberturas dialécticas que impedem qualquer fechamento e o indiciam apenas como um percurso possível, que se quis actual e fundamentado. Nunca único.»

tacitamente solucionada em favor desta; por outro, o implícito compromisso entre um fervor militante da modernidade e um radical vezo anacrónico, por sua vez devedor do que parece ser um duplo fascínio, nunca resolvido, pela técnica e pela transcendência.

A hesitação entre história e contemporaneidade está bem patente no modo como pela primeira vez se introduz a unidade que era suposto dar conta, de uma vez por todas, da historicidade da filosofia. Diz o programa que é sua intenção promover «uma abertura atenta às questões contemporâneas, sem se fechar a um diálogo com a tradição filosófica, o que faz privilegiadamente, num momento próprio e localizado (a Unidade III), cujo sentido é o de fornecer pistas e referências para a tematização da historicidade da filosofia».¹⁰

Sem dúvida que é possível, pertinente e fecundo relacionar história e contemporaneidade, da dupla perspectiva de uma abertura da história da filosofia para a sua contemporaneidade e, inversamente, de uma tematização da agência actual da filosofia a partir da história que lhe é constitutiva: mas o que significa tematizar «privilegiadamente» a historicidade da filosofia no «momento próprio e localizado» de uma unidade particular senão justamente *fechá-la*, a saber, nesse momento programático, considerando tacitamente que em relação a todas as outras unidades, que constituem a filosofia propriamente, é possível pensá-la, e nomeadamente à «contemporânea», em total abstracção da sua historicidade? A própria relação entre história e contemporaneidade como duas figuras exteriores uma à outra e o singular recurso às metáforas do fechamento que, por uma vez, este «programa em aberto» consagra falam, pois, da sua incapacidade para lidar com este binómio e do seu tácito enveradamento pela rendição perante uma contemporaneidade de onde, estando ausente a história, está decerto também ausente a filosofia.

O mesmo terá de ser dito, lamentavelmente, do duplo compromisso do programa, ora entre modernidade e anacronismo, ora entre técnica e transcendência. Como, na verdade, entender a unidade que deveria estar subjacente às duas sub-unidades de gnosiologia e ontologia, quando a primeira se centra predominantemente nos problemas da epistemologia contemporânea, incluindo aí os problemas éticos inerentes ao desenvolvimento da ciência moderna, enquanto a segunda parece ficar-se historicamente pela metafísica aristotélico-tomista? E, noutra vertente, não testemunhará claramente a própria terminologia utilizada para caracterizar as duas novas áreas introduzidas, lógica e ontologia – destinada a primeira a fundamentar «teoricamente performatividades do domínio da prática» e

¹⁰ *Id.*, p. 5.

vocacionada a segunda para suscitar «potencialidades formativas no campo especulativo»¹¹ – aquela aliança que há pouco se indicava entre a técnica («as performatividades do domínio da prática») e a transcendência (culminar expresso do «campo especulativo»), aliança que constitui, neste programa, um antagonismo visceral e dilacerante, retirando-lhe qualquer hipótese de articulação interna?

Dir-se-ia, na realidade, que o actual programa regressou, embora sem o benefício da franqueza, ao espírito dos anos 30, época em que, em Portugal, o programa de filosofia incluía entre os seus principais objectivos: «temperar o espírito e o carácter dos que dentro em breve irão encontrar-se em presença do problema da existência *no seu duplo aspecto pragmático e teológico.*»¹²

Duas ou três palavras apenas sobre a segunda perspectiva à luz da qual é lícito avaliar o programa: as suas «intenções» ou o seu projecto.

Este pode ser caracterizado em torno de três ideias principais.

Em primeiro lugar, a sua reivindicação como um «programa aberto», o que significa fundamentalmente duas coisas: que a disciplina de Introdução à Filosofia é pensada predominantemente, nas suas próprias palavras, como «um lugar de encontro de saberes e de experiências»¹³, um «espaço privilegiado de possibilidades para a emergência da reflexão crítica»¹⁴, um «exercício de liberdade e abertura de horizontes»¹⁵, e que essa sua abertura passa especificamente também por uma «valorização do pólo-aprendizagem»¹⁶ e por uma ênfase conferida à formação sobre a informação, privilegiando os objectivos de promoção do espírito crítico e da reflexão autónoma em relação aos conteúdos, meramente indicativos¹⁷.

¹¹ *Ibid.*

¹² Cf. «Observações aos programas de filosofia», in M. M. Carrilho, *O saber e o método*, Lisboa, INCM, 1982, p. 119 (sub. ns).

¹³ *Programa de Introdução à Filosofia (10º/11º Anos)*, p. 5.

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ *Id.*, p. 6.

¹⁷ Esta opção, afirmada no capítulo relativo aos Pressupostos Pedagógicos (p. 6), vem a desdobrar-se no conjunto de finalidades e objectivos atribuídos ao programa (pp. 6-7), permeando depois de cabo a cabo as Orientações Pedagógico-Didácticas com que finalizam as suas indicações introdutórias (pp. 7-9). Curiosamente, o mesmo ênfase é colocado no já citado programa de 1930; cf. *op. cit.*, pp. 119-120 e, em especial, p. 120: «... o seu primeiro esforço deve consistir em mostrar aos alunos como o objecto do ensino secundário é antes formador do que informador, visando mais a cultivar e a disciplinar a inteligência do que a enriquecê-la com conhecimentos de aplicação imediata...».

Em segundo lugar, uma perspectivização da leccionação como processo gradual que deve partir «do mais próximo e vivencial para níveis de complexificação crescente»¹⁸.

Finalmente, uma insistência no motivo articulador dos «valores», herdado dos anteriores programas, embora aqui alargado¹⁹ e aberto à aplicação²⁰.

Ora, do cruzamento deste «temperamento» e destas «intenções», o que é que propriamente *resulta*?

Em nosso entender, resulta, como não podia deixar de ser, um programa manifestamente esvaziado de conteúdos histórico-filosóficos; ausente de referências externas (os autores e os seus textos) e internas (um determinado fio condutor filosófico); claramente desenraizado do ponto de vista filosófico, quer enquanto confluência de abordagens alheias, quer enquanto divergindo por vezes para perspectivas impeditivas da expressão especificamente filosófica²¹; e, por isso mesmo, desarticulado, na medida em que desprovido de um fio condutor histórico ou temático e aprisionado entre as duas perspectivas antagónicas para que o vimos simultaneamente inclinar-se.

A este panorama, já um tanto desanimador, seria, no entanto, necessário acrescentar três outras notas, também muito negativas: do ponto de vista formativo, a insistência no exercício de um espírito crítico desenraizado; do ponto de vista informativo, o prolongamento inexplicável e inexplicado da perspectiva limitativa e um tanto anacrónica dos «valores»; e, do ponto de vista metodológico, a alegada «valorização do pólo-aprendizagem», com o conseqüente apagamento dos conteúdos e do Professor, bem como a subsunção sob um paradigma gradualista da leccionação, que abstrai, quer das condições concretas de todo o aprender,

¹⁸ Esta fórmula, retirada do texto do projecto inicial (p. 10), resume ainda com especial adequação o que o programa definitivo consigna como suas Orientações Pedagógico-Didácticas (cf. especialmente p. 8) e que a unidade inicial de um modo particular tematizará (cf. pp. 13-14).

¹⁹ Tal alargamento não decorre entretanto da introdução de novos «campos» axiológicos, senão que da obrigatoriedade de um percurso pelas três dimensões, ética, estética e religiosa, que o anterior programa considerava alternativas.

²⁰ Referimo-nos evidentemente à última alínea da unidade II, onde se prevê a discussão de uma «situação/problema do mundo contemporâneo».

²¹ Veja-se em particular a «subunidade VA – a problemática do conhecimento», que parece poder dispensar toda a tradição filosófica de tratamento deste problema (simplesmente aludida numa alínea marginal sobre «alguns modelos explicativos do conhecimento») e prefere entregar-se a uma divagação genérica em torno do «estatuto do conhecimento científico» e a uma piedosa crítica dos seus «limites», em que entende decerto restringir-se as possibilidades «actuais» da reflexão filosófica nesta matéria.

quer das exigências particulares de um acesso inaugurador ao espaço da filosofia, o qual, ainda que infinitamente adiado, só é possível por meio de um salto e, portanto, de uma ruptura.

Perante isto, a pergunta que se impõe é certamente a pergunta estratégica: *que fazer?*

A proverbial abertura do programa dá-nos a resposta: o que há a fazer é conferir ao programa o fio condutor e os conteúdos que manifestamente lhe faltam, é, numa palavra, aproveitar a sua abertura para de algum modo o fechar.

Ora perfilam-se certamente muitas hipóteses pertinentes de proceder a esta dupla operação: seja relendo o programa historicamente e, portanto, introduzindo os valores a partir da própria história da filosofia, ou, então, seleccionando um conjunto de autores recorrentemente retomados a propósito de cada um deles; seja interpretando-o mais fielmente de um ponto de vista temático, mas configurando-o à luz de uma perspectiva filosófica que ele patentemente não tem, seja ela a dos valores, a da assunção da contemporaneidade, a da eleição de um contexto cultural concreto (para que o programa também aponta²²), a de um reaproveitamento teórico da sua insistência formativa, procurando seguir a constituição filosófica da racionalidade, ou mesmo a de um afrontamento sério do filosofar como confluência de abordagens diversificadas.

O que em todo o caso parece claro é que qualquer decisão concreta acerca do motivo articulador a conferir ao programa depende antes de mais de *uma explicitação prévia acerca do modo como, em geral, se entende a filosofia* e, portanto, na ordem do programa, depende de uma interpretação particular da sua introdução, enquanto momento do «como» do seu introduzir à filosofia.

E, nesta medida, pela sua própria estrutura e características, é ainda o programa que põe diante de nós a tarefa, atrás antecipada, de analisar o modo mais pertinente de proceder à sua inicial introdução à (introdução à) filosofia.

3. Introduzir à Filosofia

Encetemos esta tarefa por algumas considerações de simples bom-senso.

Existe um hábito arreigado e muito generalizado que inibe, ou por razões filosóficas, ou por razões pedagógicas, ou, na verdade, sem razões

²² É uma das novidades do programa, que se referencia «topicamente», «situando-o no contexto da cultura portuguesa» (cf. p. 6).

algumas – quer dizer, por simples hábito –, que se introduza a filosofia através de uma definição de filosofia.

Milita contra esta solução uma tradição, para lá de tudo recente, segundo a qual o filosofar padeceria de uma radical indefinibilidade, ora por a filosofia ser constitutivamente e para si mesma «o primeiro dos seus problemas», ora por o perguntar e o responder pelo sentido da filosofia ser de cada vez inerente a cada filosofia singularmente considerada, ora ainda por a filosofia ser intrínseca e essencialmente histórica²³, de tal modo que, para utilizar expressões consagradas, haveria tantas filosofias quanto os filósofos²⁴ e, portanto, nenhuma possibilidade de aceder a um fundo analógico que viabilizasse um falar adequado sobre a filosofia. A diversividade de entendimentos da filosofia que as diversas filosofias historicamente constituídas patenteiam, num verdadeiro «campo de batalha de combates sem fim», contribuiria aqui como um elemento fundamental para confirmar esta tese e para reforçar aquela inibição.

Não contestamos por ora nem uma nem outra. Mas assinalamos, para já, alguns condicionalismos de ordem pedagógica.

Primeiro. Não introduzir a filosofia através de uma clara e inequívoca, se bem que obviamente preliminar e provisória, definição de filosofia é contribuir para reforçar involuntariamente a noção muito expandida e *pré-filosófica* de que a filosofia não é nada e não serve para nada (segundo o ditado corrente «é aquela coisa com a qual ou sem a qual se fica tal e qual»), quando justamente se trataria de fazer aceder a uma compreensão da filosofia e, por definição, a uma compreensão *filosófica* da filosofia.

Segundo. Camuflar esse objectivo fracasso por meio de um longo e sempre penoso rol de boas intenções acerca da alegada indefinibilidade

²³ Para a primeira perspectiva, veja-se: G. Simmel, *Hauptprobleme der Philosophie*, Leipzig, Göschen, 1910 (reedição: Berlin, de Gruyter, 1950); K. Jaspers, *Einführung in die Philosophie*, Zürich, Artemis, 1950; J. Ortega y Gasset, «Qué es filosofía?», *Revista de Occidente*, 1957 (reedição: *Obras Completas*, VII, Madrid, Alianza Editorial, 1989, pp. 273-438). Para a segunda, atente-se no texto de J. Pieper, *Was heisst philosophieren*, München, Kösel Verlag, 1948, e cf. X. Zubiri, «Sobre el problema de la filosofía», *Revista de Occidente*, 39, 1933, pp. 51-80. Para a terceira, veja-se P. Tillich, «Philosophie: I. Begriff und Wesen», *Die Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft*, zweite Auflage, V, Tübingen, JCB Mohr – Paul Siebeck, 1930, pp. 1198-1204 (reedição, sob o título «Begriff und Wesen der Philosophie»: P. Tillich, *Philosophical Writings/Philosophische Schriften*, ed. G. Wenz, Berlin – New York, de Gruyter – Evangelisches Verlagswerk, pp. 341-348), na esteira de W. Dilthey (cf. «Das Wesen der Philosophie», *Wilhelm Dilthey Gesammelte Schriften*, V, Stuttgart – Göttingen, B. G. Teubner – Vandenhöck u. Ruprecht, 1982, pp. 339-416).

²⁴ Cf. M. Guérout, «Logique, architectonique et structure constitutives des systèmes philosophiques», *Encyclopédie française*, XIX, 19.26.1-2.

constitutiva da filosofia é confirmar isso mesmo, a saber, que a filosofia não é nada e não serve para nada, não só pelo facto de se declarar a sua indefinibilidade, mas principalmente pelo facto de ser preciso *fazê-lo*, prestando-se assim homenagem ao modo da definição no acto mesmo em que se declara a filosofia indefinível.

Terceiro. Atenuar ou adiar essa confirmação através de uma progressão a partir do «vivido» é alongar até ao intolerável quer os deméritos das soluções anteriores, quer, o que não é de somenos, o tempo necessário para chegar ao magro resultado que elas produzem.

Quarto. Em qualquer destas opções, mas progressivamente de umas para as outras, a indefinibilidade da filosofia, para mais defendida como tese e para mais ainda fundada no «vivido», é um insidioso e indesejado convite à desmotivação e ao prolongamento dos fenómenos de rejeição antecipada e liminar do pensamento filosófico.

Evidentemente, nenhum destes condicionalismos seria verdadeiramente grave ou incontornável se fosse dado que a filosofia é em si mesma indefinível.

Ora o problema é que, como teremos ocasião de brevemente fundamentar, tal não sucede e é, pelo contrário, perfeitamente plausível definir filosofia de um modo simultaneamente não arbitrário, isto é, fundado em critérios, e consensualizável, isto é, não necessariamente consensual, mas capaz de ver a sua legitimidade como definição universalmente aceite.

Com efeito, o que é que, em boa verdade, a história da filosofia atesta, ou, se se quiser, por concessão, o que é que atestam as filosofias na sua história?

Sem dúvida que, se as olharmos retrospectivamente, veremos sucederem-se inúmeras definições, porventura irredutivelmente diversas, de filosofia, a limite tantas quantas as filosofias consideradas. Mas, por isso mesmo, o que aí vemos também é que cada uma dessas filosofias se viu perante o imperativo indeclinável de se *definir*, precisamente para se introduzir na filosofia e *como* filosofia.

Ora o que isto lapidarmente significa é que só de uma perspectiva extrínseca, historizante no pior sentido da palavra, a filosofia é para cada um de nós uma sucessão de definições diversas de filosofia; de uma perspectiva filosófica, quer dizer, da perspectiva de *cada* filosofia, a filosofia é – toda ela é – o seu próprio definir-se.

Aristóteles, exemplo paradigmático justamente enquanto primeiro historiador sistemático da filosofia, olhou para a tradição metafísica e não viu a filosofia *de* Tales, *de* Parménides ou *de* Anaxágoras: viu a pesquisa das primeiras causas e dos primeiros princípios a fazer-se em Tales, Parménides e Anaxágoras. Não há nisto nenhuma injustiça, porque não é

uma questão moral, nem nenhuma cegueira, porque não é uma questão cognitiva – é uma dimensão ontológica intrínseca ao próprio ser da filosofia, como auto-posição radical no seio da tradição.

Ora, se devemos introduzir a filosofia e se só é possível introduzir a filosofia filosofando, a saber, *como filosofia*, necessário é introduzirmos a filosofia do ponto de vista da filosofia que somos, isto é, como *esta* filosofia.

Mas significará isto forçosamente uma recaída no relativismo empírico das filosofias, da *minha* filosofia ou da *tua* filosofia? É óbvio que não. A linguagem possessiva pretende relevar aqui tão-só o incontornável auto-apossamento do filosofar sem o qual ele não é sequer possível. Mas quando nos apossamos da filosofia no «nosso» filosofar é *da* filosofia que nos apossamos; e isto significa que *há* a filosofia, sobre a qual é possível falar de um modo universal e entendível.

Na verdade, a filosofia de *cada* não é senão a filosofia de cada vez retomada, de acordo com a sua determinação intrínseca de ser sempre uma introdução *na* filosofia. E, por isso mesmo, o lugar em que é possível reconhecer a filosofia segundo esse prisma universal e entendível é necessariamente a história da filosofia, onde ela justamente se mostra a partir de uma infinidade de determinações possíveis, mas no fundo de *um mesmo* que assim infinitamente se reflecte.

Ora esse *mesmo* é o quanto baste para que, introduzindo a filosofia, tenhamos um referente seguro para universalmente nos entendermos.

E, com efeito, não oferece dificuldade verificar que, para lá da sua multiplicação virtualmente infinita, as diversas definições de filosofia, quer dizer, *as diversas filosofias*, se deixam reconduzir a algumas matrizes relativamente estáveis de conceptualização do filosofar.

O que há, na verdade, de comum entre a concepção platónica do filosofar como «treino de morrer e de estar morto»²⁵ e a concepção kantiana da metafísica como exposição de todo o conhecimento puro *a priori* na sua unidade sistemática²⁶? Ou entre a indicação wittgensteiniana da finalidade da filosofia como «clarificação lógica dos pensamentos»²⁷ e a referência heideggeriana à filosofia como «determinada competência que habilita a tomar o ente em consideração, a saber, tomando em consideração *o que* ele é, enquanto é ente»²⁸? Nada, em rigor: mas, em todos estes casos, a filosofia é pensada como uma determinada prática, uma determinada acti-

²⁵ Fédon, 64a.

²⁶ Kritik der reinen Vernunft, A 845, B 873.

²⁷ Tractatus Logico-Philosophicus, 4.112.

²⁸ Was ist das – die Philosophie, Tübingen, Günther Neske, 1955, p. 27.

vidade ou um determinado exercício que expressam um peculiar modo de ver, ou, na versão generalizada, uma peculiar «atitude», cujos traços fundamentais não seriam acaso rejeitados por nenhum destes autores.

E o que pode haver de comum entre a definição wolffiana da filosofia como «ciência dos possíveis»²⁹ e a clássica definição aristotélica da «filosofia primeira» como indagação das primeiras causas e dos primeiros princípios³⁰? Uma vez mais, nada: mas sem dúvida em ambos os casos se circunscreve um determinado conjunto de problemas e se abre para um determinado domínio de questionamento, à luz dos quais seria possível reconstituir um elenco de doutrinas e de proposições, que decerto ambos, convergente ou divergentemente, debateriam.

E, como «atitude» ou como «conjunto de problemas», o que surge como pólo de articulação filosófico é a *história*, enquanto tradição em que uma determinada «atitude» ou modo de ver se constitui no seu direccionamento para um determinado «conjunto de problemas».

Não cabe aqui uma crítica circunstanciada do carácter filosoficamente unilateral e pedagogicamente discutível que oferece a determinação da filosofia como «atitude», como «conjunto de problemas», ou mesmo como «história».³¹

O que importa propriamente é esta mesma confluência para a história como pólo articulador da filosofia na sua «atitude» e nos seus «problemas» e, portanto, como testemunho fundamental e incontornável do que é propriamente filosofar.

Ora, o que esse testemunho verdadeiramente testemunha, para lá daquela mera confluência, em todo o caso exterior, é a permanência de um *determinado* questionar imediatamente envolvido em *determinadas* questões, que se afirmam pela sua perenidade, pela sua irredutibilidade a qualquer outro modo de questionamento e pelo seu carácter inexaurível, no fundo de uma constitutividade à razão humana que expressa o seu ineradicável e, portanto, sempre reiterado interesse nelas.

Afirmar a filosofia como um questionar determinado de determinadas questões na história, quer dizer, proceder à *determinação mesma* desse questionar e dessas questões tal como historicamente se constituem, não é senão *definir a filosofia*. Mas essa definição mantém-se sempre ainda como uma simples determinação preliminar do *espaço* da filosofia, que

²⁹ *Philosophia rationalis sive logica*, § 29.

³⁰ *Metafísica*, A, 1, 981b28-29; 3, 983a24-26; E, 1, 1025b3-4; e *passim*.

³¹ As características do presente escrito, concebido inicialmente como comunicação, impediram que se abordasse nele este problema, que se pretende venha a ser objecto de um texto posterior sobre «A filosofia como questionar: virtualidades filosóficas e pedagógicas de uma definição de filosofia».

não substitui o efectivo definir da filosofia em que concretamente cada filosofar consiste e que, por isso mesmo, a limite, não impede a própria recuperação da indefinibilidade constitutiva da filosofia, entendida no entanto agora como o próprio resultado do definir a filosofia, que é sempre, como vimos, um definir-se enquanto filosofia.

Precisamente por isso, todavia, esta mesma determinação preliminar do espaço da filosofia é já aquela que nos introduz a filosofia: enquanto a filosofia se determina precisamente como esse espaço e enquanto o esforço dessa determinação é já, portanto, a filosofia.

Ela é-o também ou particularmente no caso do programa de Introdução à Filosofia: se apenas se desdobrar os «valores» na sua verdadeira natureza de *questões filosóficas*, entendidas, na sua unidade sequencial, como fio condutor deste roteiro, e se previamente se fundamentar um tal roteiro na determinação da filosofia como um questionar dessas questões, através de cuja efectivação e de cujo percurso é unicamente possível uma verdadeira *introdução à filosofia*.

Tal passa exclusivamente por uma reinterpretação do percurso «do vivido ao pensado» que o programa expressamente consigna, o qual deixaria de ser o longo e, na verdade, eterno, porque in-mediatizado, caminho do viver ao pensar, entendido como progressão da experiência e dos modos experienciais particulares até à filosofia, para passar a ser o caminhar rigorosamente inverso do pensado ao vivido, na acepção de uma procura de «vivenciação» ou «experienciação» do filosofar, expressa na capacidade de encontrar mediações (já) vividas com a filosofia que então e de um determinado modo se define, *e segundo o modo como então se define*, e de mostrar a sua incontornável emergência, ainda quando germinal ou desfigurada, na vivência de cada um de nós.

A determinação da filosofia como questionar histórico de determinadas questões, na sua tripla dimensão de co-naturalidade, de irreducibilidade e de inexauribilidade, tem aqui a óbvia virtualidade de permitir fundar a filosofia numa universal experiência *prévia* do questionamento e num universal convívio *prévio* com as questões filosóficas, ainda quando não *qua* filosóficas, mas tem principalmente esta virtude verdadeiramente fecunda e, se assim é lícito chamar-lhe, «futurante» de encarar a introdução à filosofia como o exercício, sempre, por isso mesmo, introdutório, de uma experiência do questionar, isto é, como experiência de um pensar em exercício.

Ora isto é que é propriamente promover a passagem «do vivido ao pensado»: não pensar o «vivido», em nenhum dos sentidos que se lhe possa atribuir – como conceito, como efectivamente vivido, ou como conjunto de dimensões constitutivas de todo o viver humano; mas, precisamente ao

contrário, viver o «pensado», na acepção muito particular da descoberta do pensar, isto é, da filosofia, como algo *já* vivido e que agora, quer dizer, após essa descoberta, pode ser vivido e experimentado *como tal*, a saber, como pensamento.

RÉSUMÉ

INTRODUCTION À LA PHILOSOPHIE: LA PHILOSOPHIE ET LE PROBLÈME DE SA DÉFINITION

Il est devenu un lieu commun de déclarer la nature essentiellement indéfinissable de la philosophie. Dans cet article, nous essayons de réfuter cette thèse selon des critères à la fois philosophiques et pédagogiques, développant l'analyse dans le cadre des programmes actuels de l'enseignement secondaire, mais tenant compte des exigences, en général, d'une vraie introduction à la philosophie.

DEVERÁ FALAR-SE DE ÉTICA NO ENSINO SECUNDÁRIO?

'VIRTUDES E VÍCIOS' DA EDUCAÇÃO PARA A JUSTIÇA NA
ESCOLA SECUNDÁRIA EM PORTUGAL

*Maria Teresa Ximenez**

«Uma formiga está a andar num pedaço de areia. À medida que anda, traça uma linha na areia. Por puro acaso, a linha que ela traça curva e recruza-se de tal modo que acaba por parecer uma caricatura reconhecível de Winston Churchill. A formiga traçou um desenho de Winston Churchill, um desenho que retrata Churchill?

A maior parte das pessoas diria, reflectindo um pouco, que não. A formiga, afinal, nunca viu Churchill, ou mesmo um retrato de Churchill, e não tinha intenção de retratar Churchill. Ela simplesmente traçou uma linha (e mesmo isso não foi intencional), uma linha que nós podemos ver como um retrato de Churchill.»

Hilary PUTNAM – *Razão, verdade e história*,
Dom Quixote, Lisboa, 1992, p. 23.

Intenção e racionalidade assinalam o paradigma no interior do qual o ser humano se move e questiona... Este texto pretende tão só traçar umas linhas sobre a importância da Ética no Ensino Secundário.

* Professora do Ensino Secundário.

Algumas notas antes de começar

Estamos num tempo em que se fala de 'crises', de 'fins de', de 'morte de' e em que, na educação, atravessamos um momento crucial de Reforma. Reforma, não revolução, não recomeço!

Contudo... qualquer Reforma, pelas inovações e indecisões que transporta e provoca, pode veicular uma necessidade de recomeçar. E, como dizia J.F.Lyotard, precisamente há dez anos atrás, em «Mensagem a propósito do curso filosófico», os professores de Filosofia devem começar sempre, re-começar é a exigência que o 'curso filosófico' lhes faz.

Mas... as 'crises' da educação em Portugal passam, no momento actual, pela criação de novas disciplinas, pelo desaparecimento de outras, pela criação de áreas curriculares interdisciplinares e transdisciplinares, pelo reforço de actividades extra-curriculares, pela reformulação de conteúdos programáticos, pela introdução de novas modalidades de avaliação e, também, por uma certa indefinição ou ambiguidade presente nos diplomas legais...

A Filosofia foi uma das disciplinas cuja existência se viu ameaçada no Secundário – a especialização tecnocrática e a instituição escolar viram a 'inutilidade' da Filosofia como uma superlatividade desnecessária. Contudo ela permaneceu e continua a redefinir-se no espaço institucional que é a Escola Secundária.

A reflexão moral e a discussão acerca dos valores, contrariando talvez a tendência dominante ao útil e ao evidente, traços característicos de uma sociedade de consumo, são outros dos temas que estão na ordem do dia.

Parece ser uma necessidade vital de uma sociedade atravessar crises, gerir conflitos, defrontar-se com momentos de ruptura e de transgressão. Contudo e porque o ser humano é essencialmente histórico e 'da sua época', as crises vividas no interior duma sociedade impõem, normalmente, vias de resolução públicas e institucionais.

Assim, a preocupação actual da Sociedade com a 'falta de valores' ou com a 'crise de valores' que, certos autores insistem em afirmar, em parte caracterizam a nossa época, manifesta-se na Educação e nas tentativas institucionais de criar áreas e disciplinas específicas que permitam colmar tal situação. Fala-se, assim, da urgência de 'moralizar' a sociedade e a escola! Propõem-se disciplinas, áreas e estratégias de ensino que visem contribuir, numa sociedade que se quer democrática, para uma formação integral do aluno, para uma educação para a cidadania, para uma educação para os valores.

Este é o quadro geral no interior do qual é pensado, neste texto, o papel escolar da Filosofia.

A primeira parte do título deste texto evoca o 'aviso anti-pedagógico' de Fernando Savater, em *Ética para um jovem*, onde este questiona o facto de o ensino da Ética no Secundário se confinar, redutoramente, a disciplina alternativa à religião, considerando que qualquer *educação* digna desse nome se deve preocupar com a reflexão moral.

A segunda parte do título deste texto remete para o ensino da Ética em termos de educação para a justiça, para a cidadania, pensado a partir da 'vocação ética' da Filosofia e da problemática dos Direitos do Homem.

Ao falar do lugar da Ética no Ensino Secundário não se pretende substituir qualquer educação moral, religiosa ou cívica, mas antes integrá-la no espaço interdisciplinar da Filosofia que, no seu diálogo com as outras disciplinas e áreas do currículo (nomeadamente a *Área-Escola*, a *Área de Formação Pessoal e Social* e as *actividades de Complemento Curricular*), se redefine uma vez mais.

Não se pretende reduzir a Filosofia à Ética, mas tão só evidenciar a sua vocação ética e mostrar que o ensino da Ética, para lá de todas as controvérsias que potencialmente provocará, tem um carácter eminentemente formativo e racional que se inscreve no âmbito de uma educação global do aluno.

Finalmente, apresenta-se a simulação de um projecto de intervenção na Escola, onde se evidencia a vocação Ética da Filosofia e a problemática dos Direitos do Homem através da articulação entre o Projecto Educativo de Escola, o programa da Área-Escola e as actividades de Complemento Curricular.

1. O papel interdisciplinar da Filosofia no Ensino Secundário

Hoje, numa época em que, como diz Manuel Maria Carrilho no seu recente livro *Filosofia*, «é rara entre nós a palavra dos filósofos», cada vez mais se sente na Escola e na Sociedade a necessidade de intervenção do filósofo na vida da comunidade.

Como o questiona J. F. Lyotard, no texto de 1984 referido, o professor de Filosofia encontra-se numa circunstância em que tem tanto ou mais a ver com o *mundo* do que com a *escola*.

Esta dupla 'vocação' da Filosofia, surgida com as luzes e a modernidade e com a própria reflexão kantiana, colocaram a escola no centro do interesse popular e prático da razão.

As interpelações que o mundo contemporâneo faz à escola são inúmeras e os professores não se podem, se o seu objectivo é a educação e a formação do jovem, delas alhear!

Seguindo, ainda Lyotard: «(...) aquele que tem razão na escola pode muito bem ser vencido na ágora. Ora, a ágora está, se não me engano, na escola, actualmente.»¹

A situação, em Portugal, é aberrante e paradoxal: na Escola Secundária, a Filosofia é uma disciplina da formação geral, de frequência obrigatória nos diferentes agrupamentos; ensaiam-se experiências no âmbito do programa 'Filosofia para crianças' em níveis de ensino anteriores; mas na vida *pública* a Filosofia parece estar confinada à ausência... ou pelo menos a um segundo plano!

Na educação, hoje, aposta-se numa formação global do aluno, onde escola e vida se intersectam, onde se procura, mais do que a transmissão de um saber, uma aprendizagem de humanidade.

O ensino é o lugar de encontro e de confronto de pessoas humanas, onde as relações humanas se tecem num articulado complexo. Desde John Dewey e de António Sérgio que a escola tem sido considerada como um local onde se aprende a viver, vivendo, participando na vida da pólis, intervindo na ágora. A escola é o primeiro lugar de compromissos, onde se exercita a dimensão pessoal e comunitária.

«As disciplinas são elos unindo aprendizagem e criação, a aquisição e a produção dos conhecimentos; é um saber disciplinar que a escola transmite – e o ensino está no centro da empresa científica, não se lhe acrescenta do exterior. Mas ele próprio é uma instituição obedecendo a restrições específicas».

Fernando Gil – *Mimesis e negação*

A Escola, como diz Fernando Gil, transmite um saber disciplinar enclausurado e compartimentado que tende a negar essa direcção da Filosofia para o mundo e para a escola.

Hoje assiste-se à multiplicação e diversificação dos conhecimentos e dos saberes, por um lado, e, por outro lado, cada vez mais se caminha para a inter-comunicação entre conhecimentos diferentes.

As sucessivas reformas de ensino em Portugal ilustram bem esta tendência: com a reforma Veiga Simão, por exemplo, assiste-se a uma multiplicação de disciplinas e desdobramento das mesmas: Antropologia, Economia, Direito, Relações Públicas, etc., para só referirmos algumas.

A presente reforma, a reforma Roberto Carneiro, tende a aglutinar disciplinas, por exemplo, História e Geografia aparecem associadas em alguns anos; desaparecem outras e, reavivando a distinção necessária entre o ensino do 1º ciclo, onde a um grupo de alunos corresponde um só

¹ J. F. LYOTARD – «Mensagem a propósito do curso filosófico» in *O pós-moderno explicado às crianças*, Lisboa, Dom Quixote, 1987, p. 125.

professor, e os outros ciclos onde se faz sentir a especialização através da correspondência uma disciplina-um professor, são criadas disciplinas a leccionar por vários professores de grupos disciplinares distintos (por exemplo, a área de integração do GETAP).

A criação de áreas como a Área-Escola evidencia esta tendência para institucionalizar práticas já ensaiadas por muitos professores e em muitas escolas a nível da interdisciplinaridade.

Neste sentido, a Área-Escola é criada na tentativa de dar resposta à fragmentação dos saberes, concorrendo para um momento de articulação dos contributos das várias disciplinas, através da abordagem de temas transversais. As metodologias privilegiadas (tais como trabalho de projecto, estudo de casos, resolução de problemas...) são, também, propiciadoras da integração dos saberes.

O conhecimento, talvez um pouco na linha do projecto cartesiano de edificação de uma ciência universal, pretende harmonizar a ordem curricular e a ordem natural – a educação violenta a ordem natural da aquisição de conhecimentos.

A escola prolonga o projecto iluminista do saber como emancipação, como liberdade, como saída da ignorância e autonomia da razão, veicula o discurso e opõe-se à tendência dos alunos que vivem o universo da imagem, do efémero, do deslize; na expressão simpática de Alain Finkielkraut – «a escola é moderna, os alunos são pós-modernos».

As crises da Escola passam hoje pelo abismo entre a escola moderna, que continua a veicular o projecto das «Luzes», e os alunos, que cada vez mais encontram os seus interesses no universo da imagem e não no do discurso.

O espaço da escola é o espaço institucional do saber, os educadores e os reformadores tentam construir novos interesses e a Área-Escola surge como uma dessas possibilidades.

Algumas confusões rodeiam a ideia de interdisciplinaridade. Talvez seja útil distingui-la, para já, de pluridisciplinaridade e de transdisciplinaridade.

A ideia de interdisciplinaridade pretende superar o dialecto das várias disciplinas, construir uma linguagem única que se dê conta do contributo das diversas disciplinas, integrar os diferentes contributos disciplinares na abordagem de temas transversais.

A pluralidade de orientações e de formações (científicas e pedagógicas) leva à escolha de estratégias diversificadas (de acordo com as várias disciplinas) que suscitarão a colocação de problemas e os métodos/caminhos de compreensão, delimitação e procura de possíveis resoluções destes.

A ideia de pluridisciplinaridade supõe um somatório, um contributo das várias disciplinas para um mesmo tema, através das suas diferenças, sem haver a preocupação integradora que a interdisciplinaridade supõe.

Finalmente, a transdisciplinaridade remete para outra ordem de ideias. Não visando constituir outra ciência, as formações transdisciplinares atravessam todo o currículo, sendo entendidas quase como competências fundamentais e necessárias à aquisição de qualquer tipo de conhecimento. É nesse âmbito que se inscrevem a Língua materna e a Formação Pessoal e Social. A primeira evidencia a pertença de cada um a uma comunidade linguística e cultural, onde o ser português e falar português assume um carácter eminentemente significativo. A segunda enfatiza o desenvolvimento de competências e atitudes relacionais, fundadas na racionalidade de ser homem, que são o suporte de convivência do homem público ou, se quisermos, do cidadão.

Neste contexto disciplinar e interdisciplinar, a Filosofia ocupa uma posição específica. Ela não é uma macro-disciplina ou disciplina das disciplinas, mas ela não é também e apenas uma mera atitude.

Segundo, ainda, Lyotard, «a Filosofia não é um terreno recortado na geografia das disciplinas»², pois mais do que uma entidade e um corpo de saber, ela é um acto. E que tipo de acto? Um acto ético, um acto de linguagem, um acto argumentativo, um acto hermenêutico.

Ou, como o afirma Manuel Maria Carrilho seguindo Nelson Goodman a propósito da arte, da Filosofia não se diz 'o que é?' mas 'quando é?'.

E, na escola, a Filosofia (ou a disciplina de Filosofia...) tem um carácter eminentemente interdisciplinar, pelo diálogo que estabelece com as outras áreas do saber e pela sua actividade argumentante, hermenêutica e problematizante.

O diálogo encetado pela Filosofia com as outras disciplinas é um questionar, no sentido Gadameriano do termo. O primado hermenêutico da *questão* sobre o *problema*, proposto por Gadamer, evidencia a dialéctica da questão e da resposta a qual faz aparecer a compreensão como uma relação recíproca do tipo do diálogo.

O papel interdisciplinar da Filosofia no Ensino Secundário situa-se, assim, no horizonte de um *questionar* (a escola e o mundo) com as outras disciplinas e áreas curriculares.

Nesse sentido e como o evidencia a *simulação de um projecto de intervenção na escola* apresentada, o diálogo da Filosofia com as outras disciplinas é particularmente importante na Área-Escola e nas actividades de complemento curricular, que reforçam a ideia de uma escola simultanea-

² LYOTARD, *ob. cit.*, p. 119.

mente questionadora de um corpo constituído do saber e aberta para o mundo. Esse é o horizonte de *quando* a Filosofia se diz *escolar* e *universal*.

2. Educação para a Justiça – alguns 'vícios', umas 'virtudes'

Gostaria de começar por não confundir Filosofia com educação para os valores ou com Formação Pessoal e Social, mas perceber o diálogo interdisciplinar e fundamental que esta não só permite como impõe.

As controvérsias e dificuldades que se colocam acerca da educação moral numa sociedade democrática estão também presentes no horizonte da Reforma educativa em curso em Portugal.

Dificuldades maiores ainda são suscitadas pelos diplomas legais que, na tentativa de contornar uma situação delicada como o é a questão da educação moral na escola pública, acabam por criar uma ambiguidade que tem causado alguma perturbação entre educadores.

A LBSE (artº 47, 2º) e o Dec. Lei 286/89 criam a área de Formação Pessoal e Social que atravessa transdisciplinarmente todo o currículo e que inclui, ainda, um programa não disciplinar de Educação Cívica (a leccionar no 3º ciclo do Ensino Básico e a concretizar-se a nível de turma no quadro interdisciplinar da Área-Escola) e uma disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social com a carga de uma hora semanal a funcionar em alternativa à disciplina de Religião e Moral Católica e de outras confissões.

A ambiguidade está criada! Não se sabe exactamente o que será esse programa não disciplinar de Educação Cívica, nem tão pouco como é que o Desenvolvimento Pessoal e social do aluno se pode confinar à situação de disciplina, ainda para mais enquanto alternativa à educação religiosa.

Em termos muito gerais, a educação moral esteve durante um período de tempo considerável associada à educação religiosa (praticamente até 1974). Hoje, quando a sociedade laica reconhece a importância da educação moral nas escolas, ainda não se sabe exactamente que forma poderá tomar uma tal educação e os ânimos exarcebam-se quando se tenta ler nas entrelinhas dos diplomas legais uma recusa da educação religiosa!

Pensemos um pouco na situação que actualmente se vive na escola pública onde coexistem diferentes etnias e diferentes culturas. Por outro lado, a influência dos mass media e do mundo que rodeia os alunos, cada vez mais lhes fazem sentir um abismo entre escola e vida, entre o que aprendem e o que experienciam. A resposta é fácil: abandono escolar, desinteresse generalizado, insucesso escolar.

O esforço institucional para colmatar tal situação não é suficientemente forte, nem tem sido, tão pouco, pensado globalmente.

Se a própria sociedade ainda não está preparada para tal desafio, imagine-se o que se passa com a micro-sociedade que é a Escola.

A vida diária das escolas passa-se em torno de problemas de violência, de racismo, de marginalização.

A relação que sempre aproximou sociedade e escola ditou que, nos tempos actuais em que há crise ou ausência de valores, houvesse uma preocupação com a educação moral.

Problemas acerca da educação moral levantam-se de imediato, sobretudo quando esta educação se passa na escola pública. Os dados do problema estão lançados: educar moralmente sem doutrinar? Ou, na tentativa de fugir completamente a qualquer tipo de doutrinação desembocar num relativismo exagerado?

As propostas, em Portugal, decalcam-se um pouco de modelos já experienciados nos Estados Unidos... (clarificação de valores, educação para os valores, a proposta de Kevin Ryan, a educação moral através das narrativas históricas e dos modelos exemplares) esquecendo, muitas vezes, que a sociedade portuguesa tem características muito particulares (tem uma experiência política, um passado religioso, um diálogo com a Europa, um passado histórico, etc.) que exigem que se pense numa educação moral para *esta* escola e para *esta* sociedade.

Na perspectiva veiculada por Lawrence Kohlberg, a educação moral é pensada enquanto educação para a justiça e para a cidadania. A ideia de justiça, enraizada em concepções filosóficas que vão de Platão a Kant e a Rawls, é considerada, assim, a ideia central da única forma legítima de educar moralmente numa sociedade democrática. Kohlberg faz notar que todo o jovem tem duas preocupações fundamentais: com a comunidade e com a justiça, e a partir desta constatação apresenta um modelo de escola enquanto comunidade justa, onde as decisões, as regras, etc. são tomadas por consenso entre professores e alunos.

A ideia de educação moral como educação para a justiça e para a cidadania parece ter «Virtudes» suficientes para considerar este modelo mais adequado à situação portuguesa do que outros. Contudo, a escolha de qualquer modelo é sempre redutora e o objectivo principal aqui traçado pretende dar-se conta, essencialmente, de uma ideia que coloca a Filosofia e a Ética no centro do diálogo no secundário.

3. A dialéctica ensinar-aprender na Ética: Filosofia e Direitos do Homem

Como lembra curiosamente Savater em *Política para um jovem*, a ética foi considerada durante muito tempo coisa de padres e a política era o objectivo fundamental de uma geração. Hoje vivemos a situação ao contrário: os jovens interessam-se mais facilmente pelas grandes questões éticas do que pelas questões políticas.

Deverá falar-se de Ética no Ensino Secundário é a questão que assume agora um contorno mais nítido: o que pretende a Ética? Do que trata? Deverá ser uma disciplina do currículo?

A última questão tem uma resposta claramente negativa!

Afinal, a Ética trata do 'saber viver', da 'vida boa para o homem', no caminho trilhado por Aristóteles. A Ética é, essencialmente, exigência de humanidade e de racionalidade.

Mas...

Através da Ética é possível evidenciar o papel formativo da argumentação. De facto, a Ética é um campo particularmente propício à prática argumentativa, sobretudo se tivermos em conta o carácter de desacordo da Ética contemporânea.

O desacordo, o confronto, o conflitual, também caracterizam a própria actividade filosófica que se diz no seu diálogo com outras formas de pensar, com outras argumentações.

A Ética é, ainda, um lugar privilegiado para compreender a necessidade de intervenção do homem nos problemas do seu tempo, para compreender a dimensão pública da vida e o sentido de pertença a uma comunidade histórica e racionalmente enraizadas – isto é, há uma vocação política e pública da Filosofia, presente na sua acção na escola e no mundo! A Filosofia tem um sentido ético, uma 'vocação' ética (lembra-se, a propósito, as ideias de F. Alquié ao considerar que «toda a Filosofia é moral» e de Jose Luis Aranguren ao referir-se ao sentido ético da Filosofia).

A reflexão filosófica é, sobretudo desde Kant, essencialmente antropológica. Ora, o que diz respeito ao homem na sua globalidade, na sua dimensão reflexiva, questionante e indagadora, tem um sentido ético.

Falar de Ética no Ensino Secundário é, assim, falar de um modo de ser da Filosofia, onde decorre e se desenvolve uma paideia.

Não há, afinal, necessidade de justificar o lugar da Ética no Secundário, de facto, ele auto-justifica-se. Porque o ser humano, racional, está no mundo entre humanos, com os quais estabelece relações de simpatia, de convivência, de conflito, etc. que exigem responsabilidade e racionalidade.

Contudo e como vimos, o lugar da Ética no Secundário é aqui pensado a partir da Filosofia e do seu diálogo com as outras disciplinas e áreas

curriculares. A educação moral, sobretudo no Secundário, deverá necessariamente ter em conta o contributo da Filosofia e do enquadramento teórico que esta veicula. No Secundário, a educação moral, considerada como educação para a justiça e a cidadania exigem o saber recorrer a princípios universais que fundamentem as acções e as decisões, supõe o saber apresentar razões.

Uma das formas interessantes de concretizar e evidenciar este lugar da Ética no Secundário é através da problemática dos Direitos do Homem. Na sua transversalidade, este tema constitui-se como um exercício de racionalidade e de humanidade.

Falar em Direitos do Homem é também falar da racionalidade da Ética e da possibilidade de princípios morais que justifiquem a nossa acção e os nossos direitos.

A ideia de Direitos do Homem é, primeiramente, uma ideia moral e só se torna política e legal devido à sua importância moral.

Assim, os Direitos do Homem são uma espécie de direitos morais, são direitos morais que todas as pessoas têm pelo simples facto de serem humanos e de possuírem racionalidade.

A base de justificação dos Direitos Humanos é o princípio moral que estabelece que todos os seres humanos estão igualmente habilitados a terem as mesmas condições necessárias que preencha as necessidades gerais da acção humana.

O que permite distinguir fundamentalmente os direitos humanos dos outros direitos é que eles envolvem uma relação muito especial entre os intervenientes... que são seres humanos.

Os direitos humanos asseguram um estatuto moral fundamental para cada pessoa. Os direitos humanos são a base da moralidade e pertencem a todos os humanos que possuam o grau mínimo de racionalidade necessário para a acção.

O que se propõe? Uma Filosofia viva na Escola que se dê conta do necessário diálogo entre Filosofia e Vida, ou entre Escola e Mundo. Que pense filosoficamente as questões da vida, através de uma Ética aplicada.

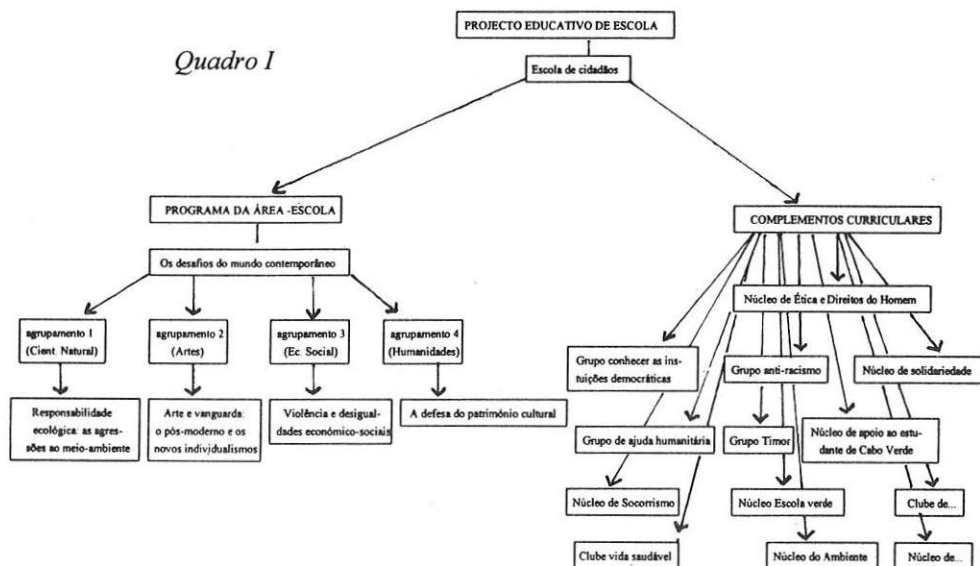
Assim, o reforço de temas e problemas de índole ética, na Área-Escola e nas actividades de complemento curricular que se apresenta na simulação de um projecto de intervenção na escola.

4. Simulação de um projecto de intervenção na Escola

Ao evidenciar o papel interdisciplinar da Filosofia, valorizou-se o seu diálogo com as outras disciplinas e áreas do currículo.

A simulação deste projecto de intervenção na Escola pretende, por um lado, mostrar a necessária articulação entre o Projecto Educativo de Escola, a Área-Escola e as actividades de Complemento Curricular e, por outro lado, evidenciar o papel interdisciplinar da Filosofia e a sua vocação ética (v. Quadro I).

Quadro I

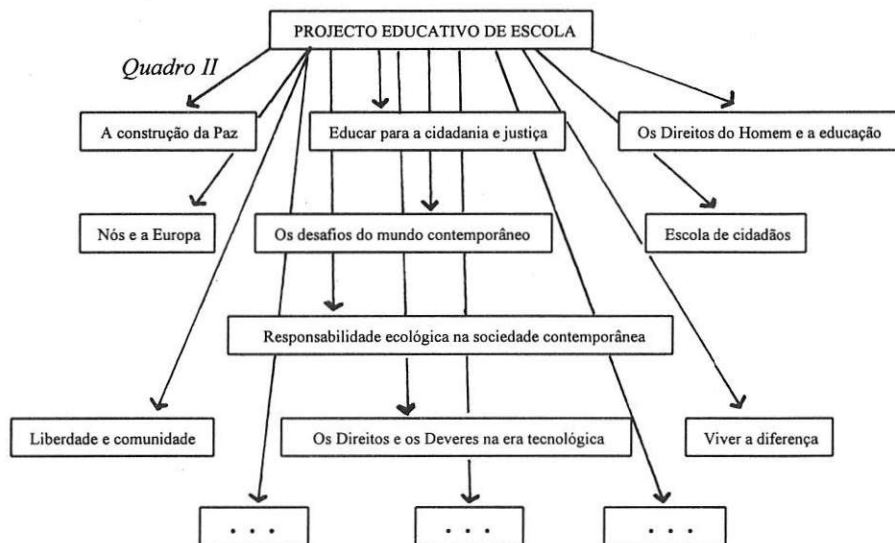


Nesse sentido e independentemente de qualquer tomada de posição redutora, pensou-se numa concretização possível, a título de ilustração, onde essencialmente se mostre a articulação entre os vários momentos em causa.

As ideias de cidadania e de Direitos do Homem orientam o percurso apresentado (v. Quadro II).

A concretização da Área-Escola é suportada pelo recurso à interdisciplinaridade e numa perspectiva integradora poderá ser enriquecida com a colaboração dos professores e alunos envolvidos nas actividades de complemento curricular (v. Quadro III).

Assim, o papel dos núcleos, grupos, clubes, oficinas, ateliers que integram as actividades de complemento curricular, além de veicularem outras ofertas e possibilidades da escola ao aluno, poderão concorrer para a concretização da integração dos saberes e da interdisciplinaridade, dando, por exemplo, continuidade e dimensão mais alargada aos projectos de turma ou de ano que integram a Área-Escola.



«Os direitos não salvam os homens nem uma filosofia que se reterritorializa no estado democrático (...)

Não nos sentimos fora da nossa época, antes pelo contrário estamos constantemente a estabelecer com ela compromissos vergonhosos. Este sentimento de vergonha é um dos mais poderosos motivos da Filosofia. Não somos responsáveis pelas vítimas, mas perante as vítimas.»

G. DELEUZE e F. GUATTARRI – *O que é a Filosofia?*,
Lisboa, Presença, 1992. pp. 96-97

Bibliografia

- AAVV – *A educação em Portugal no horizonte do ano 2000*, Actas do seminário de 2 e 3 de Novembro de 1992, ed. do Conselho Nacional de Educação, Lisboa, 1993.
- ARAÚJO, Luís de – *A Ética como pensar fundamental – elementos para uma problemática da moralidade*, Lisboa, INCM, 1992.
- BARBALET, J.M. – *A cidadania*, Lisboa, Estampa, 1988.
- BILLINGTON, Ray – *Living Philosophy – an Introduction to Moral Thought*, Londres, Routledge, 1988.
- CARRILHO, Manuel M.^a – *Filosofia*, Lisboa, Difusão Cultural, 1994.
- COSTA, Jorge Adelino – *Gestão escolar – participação, autonomia, projecto educativo de Escola*, Lisboa, Texto Editora, 1992.
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. – *O que é a Filosofia?*, Lisboa, Presença, 1992.
- DIAS DE CARVALHO, Adalberto (org.) e outros – *A construção do projecto de Escola*, Porto, Porto Editora, 1993.
- FINKIELKRAUT, Alain – *A derrota do pensamento*, Lisboa, Dom Quixote, 1988.
- GEWIRTH Alan – *Human Rights*, Londres/Chicago, The University of Chicago Press, 1982.
- GUSDORF, Georges – *Professores para quê?*, Lisboa, Moraes, 1970.
- IZUSQUIZA, I. – *La clase de Filosofia como simulacion de la actividad filosofica*, Madrid, ed. Anaya, 1982.
- KOHLBERG, Lawrence – «Democratic Moral Education», *Psicologia*, 1987, vol. 3, pp. 335-341.
- KIRKBY, Cristina e BARÃO, Leonor – *Área-Escola: uma estratégia de mudança*, Lisboa, Texto Editora, 1993.
- LYOTARD, J.F. – «Mensagem a propósito do curso filosófico» (1984) in *O pós-moderno explicado às crianças*, Lisboa, Dom Quixote, 1987.
- OLIVEIRA MARTINS, Guilherme – *Escola de cidadãos*, Lisboa, Fragmentos, 1993.
- POMBO, Olga, LEVY, Teresa e GUIMARÃES, Henrique – *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*, Lisboa, Texto Editora, 1993.
- PUTNAM, Hilary – I, Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- SAVATER, Fernando – *Ética para um jovem*, Lisboa, Presença, 1993.
- , *Política para um jovem*, Lisboa, Presença, 1993.
- VALENTE, Odete (org.) – *A escola e a educação para os valores*, Lisboa, P. Educação Global (Deptº de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa), 1992.
- VAZ DE ANDRADE, Júlio – *Os valores na Formação Pessoal e Social*, Lisboa, Texto Editor, 1992.

ABSTRACT**DOES IT MAKE SENSE TO TALK ABOUT 'ETHICS' AT A SECONDARY SCHOOL LEVEL? –
VIRTUES AND VICES OF EDUCATION TOWARDS JUSTICE IN THE PORTUGUESE
SECONDARY SCHOOLS**

«Does it make sense to talk about 'Ethics' at a Secondary School level?» – this is the controversial issue which this paper builds itself around; the inspiring guideline of which being the concept of Philosophy as an intersubject.

Towards the end of this paper one is led to draw the conclusion that Philosophy can actually be Ethics.

To achieve that purpose of ours, we try to highlight all along some of the most important innovations within the so called 'Reforma Curricular' (new curricula) mainly the ones directly connected with Personal and Social Development, Civic Education and Ethics in general.

Following this main train of thought we based our studies on two different points, namely: the belief that Ethics at a Secondary School level should always mean an education towards justice and that Human Rights should always be at the centre of any syllabus involving Ethics.

Thus, our paper approaches the following four main issues:

1. The intersubject role played by Philosophy at a Secondary School level
2. Education towards Justice – some vices, a few virtues
3. The dialectical issue of teaching-learning Ethics – Philosophy and/through Human Rights
4. Project work based on a Project carried out at School.

IMAGEM, PALAVRA E RESPONSABILIDADE

*Cristiana Veiga Simão**

1. A importância da Experiencialidade

Lévi-Strauss, na sua obra *Pensamento Selvagem*, recorda-nos o investimento, a um tempo curioso e afectivo, que os chamados povos sem história dedicavam ao mundo que estava ao alcance da sua percepção. A curiosidade pela vida vegetal e animal, a vontade de acumular saberes precisos sobre o comportamento dos seres visíveis, a vontade de testemunhar pela *sensibilidade* os detalhes, variações e comportamentos dos habitantes do seu universo, faziam de cada membro duma comunidade um crente em algo simultaneamente muito simples e natural e lugar de uma das maiores estranhezas que o ser humano tem o privilégio e o embaraço de sentir: *a vida surgia como ilimitada experiência carregada de significações e sentido*.

Não é difícil reconhecer nos procedimentos e na atitude descritas pelo referido autor algumas das características mais evidentes da *experiência estética* que oferece, ao nosso comportamento individual, a capacidade e o dom poético de «falar» com o mundo e «falar» com o outro, libertos da sujeição e dos desígnios objectivadores da prática e da teoria, ao mesmo tempo que nos obriga livremente a *investir* o nosso ser nesse processo relacional.

* Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes.

E talvez esta mesma ideia que leva George Steiner, em obra recente (*Presenças Reais*, 1989), a afirmar que não haveria história, religião, estética, *sem um acto inicial de confiança, de convicção* que estabeleça uma relação indissolúvel (o que não significa representativa ou de semelhança) entre as nossas palavras e o mundo, entre as imagens e as coisas.

Sabemos hoje como esta «crença» que desde sempre encarnou poderes imensos (de encanto e de punição, de pertença e de exclusão), esta «confiança semântica» conheceu na tradição ocidental um questionamento e um entendimento bem diversos: da mítica correspondência adâmica entre a predicação e a essência à exaltação romântica da palavra poética como revelação dum real mais absoluto, passando pela descrença no poder da palavra face aos momentos fundamentais da vida humana e por isso ao elogio do silêncio, pela desconfiança face às falhas da linguagem, a denúncia do sentido redutor e ideológico das imagens eleitas como repertório fundante duma comunidade, ou ainda o elogio do relativismo que, a troco duma hipotética democracia, retira todo o fulgor à palavra dita ou à imagem mostrada.

A crítica e a análise modernas, do ponto de vista lógico, epistemológico, político, à relação referencial entre palavra e coisa teve, nos domínios da ciência, do conhecimento da linguagem e de certos aspectos da cultura um papel extremamente positivo que permitiu ao pensamento e acção humanos constituir um universo muito para além da experiência concreta que decorre da nossa relação *directa* com os seres e as coisas. O abandono da crença ingénua num prévio acordo já consumado investiu assim o ser humano dum papel criador e autoconstrutor de si e da sua realidade de que a modernidade, nas figuras da Filosofia, da Ciência e da Técnica é símbolo esclarecedor. Por outro lado permitiu polarizar a atenção para as próprias forças estruturadoras do humano: da organização da sua consciência e da sua cidade, da sua linguagem, da sua apetência inventiva nos domínios da técnica e da arte.

A «liberdade, igualdade e fraternidade», como projecto utópico a realizar nos domínios da vida colectiva dos seres humanos e dos seus saberes, apesar dos irreparáveis fracassos que os últimos dois séculos conheceram, viram surgir uma nova e radical paisagem, urbana e imaginária, que vê nascer os caminhos de ferro, a arte moderna, os jornais, as telecomunicações, permitindo hoje produzir, difundir e comunicar a uma velocidade vertiginosa. Esta aceleração das condições de vida, da produção de imagens e palavras, se permite, pelo menos aparentemente, fazer a comunidade humana mais próxima de si mesma, não é passível de democratizar a experiência estética. Isto é, a temporalidade da sensibilidade e da afectividade é uma temporalidade lenta, selectiva, interior, mesmo que tenha como

fundo motivador os seres, objectos e saberes duma comunidade dada. Não é possível mediar a experiência directa, que requer a presença e a afecção individual daquele que nela está envolvido. Em suma, não é possível deslocar a dimensão do sentir para o domínio público, sem o perverter. *A universalidade do sentimento estético não é da ordem da democracia*, nem é compatível com uma socialização imposta pelo exterior ou pela simples vontade retórica de «comunicar».

2. Imagem, Palavra e Responsabilidade

É neste contexto que gostaria de explicitar o título da minha comunicação.

Parto de dois pressupostos: o primeiro diz-nos que a nossa capacidade de ter e partilhar experiências estéticas está ameaçada no mundo contemporâneo; o segundo afirma que essa ameaça tem consequências muito duras e negativas quer para a nossa ideia de pertença a uma tradição, quer na nossa capacidade individual e colectiva de renovar o modo como interpretamos o mundo, como organizamos os nossos juízos cognitivos e o modo como investimos as nossas intenções éticas e políticas e agimos no nosso quotidiano.

O primeiro aspecto – o enfraquecimento da nossa capacidade de ter experiências estéticas – advém de dois factores fundamentais.

Por um lado, pela suposição totalitária de que seria possível, no nosso tempo massmediático, trazer «a igualdade e fraternidade» ao domínio do sentir, confundindo-se desde logo o pôr à disposição do maior número de pessoas um mesmo património, artístico, natural – portanto o acesso à informação – com o *efectivá-lo*, isto é, com o direito individual gratuito a vivificá-lo numa experiência, actualizando assim genuinamente o seu sentido. A primeira pessoa do singular seria substituída pelo sujeito colectivo do gosto (sempre minoritário e necessariamente ideológico) e da moda, tendendo-se a confundir experiencialidade própria de um objecto, uma ideia, uma imagem, com a apresentação/comunicação da sua existência socialmente promovida. A experiência directa e intransmissível substitui-se à experiência mediatizada por órgãos comuns, como se se tratasse de novos órgãos do nosso corpo próprio: a televisão, as revistas de grande difusão, os grandes acontecimentos culturais que quase se esgotam na sua publicitação, etc. A escala discreta que permite a relação pessoal com o outro, quadro, ser humano ou objecto, é afastada em nome duma visibilidade noticiada, a referência a algo em comum que gera cumplicidades electivas, substitui-se por rituais banalizados cuja lógica radica não na eleição individual mas num reconhecimento mundano, ainda

que alheio a cada um de nós. O entusiasmo (*ménos*) que sinaliza afectivamente o risco do empenhamento estético, daria lugar à participação histórica num efémero momento presente, persuasivamente promovido a acontecimento de excepção. Daqui decorrem, creio, as recentes reflexões que tendem a inflacionar o domínio do estético, alargando-o a todos os objectos, acontecimentos, domínios que permitam criar a ilusão dum sentimento comum e dum sentir em comum face a um imaginário colectivo progressivamente mais vazio e menos consensual.

Em suma, o *homo aestheticus* encontraria na figura do «público» e do «espectáculo multimediático» a sua consumação e realização modernas, superando assim a contingência da sua singularidade.

A segunda razão que leva ao enfraquecimento da nossa capacidade de revolucionar sensível e sentimentalmente a banalização do real, prende-se com o alargamento perverso duma atitude da consciência vigilante, hiper-crítica e desconfiada ao próprio domínio do «estético», quer na intenção, quer no juízo acerca do seu objecto experiencial. Gaston Bachelard costumava distinguir o *animus* inquiridor da *anima* acolhedora, sendo esta última capaz de se confundir num *acontecer* que ultrapassa os códigos perceptivos, tal como as racionalizações distanciadoras, intensificando pelo *acto poético* aquele que diz e aquele que é dito. Isto é, a actividade imaginante que requer a consciência estética, traz(-se), a si e ao mundo, num acontecimento que *produz sentido*. E é este «acontecimento» que, embora passível de ser comentado e referido, resiste a toda e qualquer tradução.

Não é aqui a ocasião de reflectir sobre o estatuto ontológico e epistemológico da experiência estética. Apenas pretendo sugerir que a desconfiança que a imagem e a palavra conhecem nos domínios intelectuais, práticos e mediáticos, contaminou um domínio que, ao renunciar à plena identificação com o que sente, inviabiliza e anula a própria experiencialidade estética. É exemplo sintomático disso a pobre alternância maniqueísta no valorizar ou a herança tradicional (neste exemplo, do património artístico), procurando no critério da autoridade histórica um «guia» do «a sentir», ou a imersão aleatória na actualidade fazendo desta a pedra de toque do que vale a pena experienciar.

Uma outra estratégia que tende a alienar a experiencialidade estética consiste em, obsessivamente, procurar desconstruir e desfazer o sentido do seu carácter originário, reconduzindo sistematicamente a ordem do acontecimento à sua análise, buscando nesta o seu fundamento, como é, por exemplo, o caso da psicanálise, que reduz o estético ao biográfico ou a uma simbólica estrutural, assim como a redução do estético à expressão da sua comunicabilidade, contexto linguístico, social, político no qual ocorreu, etc.

Se afirmei anteriormente que a experiência estética não é democratizável e não se reconhece na figura da igualdade e da fraternidade, gostaria ainda de comentar o modo como me parece que se deva entender a liberdade no domínio do estético. A liberdade – por exemplo, do acto criador que conhece na arte a sua expressão maior – não é equivalente ao alheamento do mundo existencial, como o legítimo grito de Théophile Gautier da «arte pela arte», quando mal interpretado, pretende fazer crer. A autonomia do estético – e, no caso, do artístico – é autonomia face à sujeição a regras, procedimentos, finalidades, valores ou ideologias impostas, o que está longe de ser equiparável a um desfrutar de jogos formalistas e autoreferenciais. Quando a nossa vivência estética ou uma proposta artística violenta a banal «nomeação da vida» e instala um «enigma» no real é simultaneamente *responsável* por um *acréscimo de ser*, seja ele vertiginoso ou apaziguante. Neste sentido, o «trazer» à realidade uma palavra, uma imagem é, na experiência estética, um acontecimento indissociável da dimensão ética do ser-se humano: criar, exprimir, sentir, experienciar é sempre, pelo menos, e em menor ou maior grau, uma potencial subversão da consciência. Por isso, a leviandade com que o mundo contemporâneo tende a difundir imagens e palavras é não só um convite pobre ao esquecimento da «obrigação humana» de ser sensivelmente permeável à densidade real dos seres e do mundo, como um convite à descrença na comunicação e na criação.

As consequências – ainda que indirectas – psicológicas, sociais, políticas do enfraquecimento da experiência estética e, por isso, da qualidade do nosso imaginário individual e colectivo têm, sugeri-o como pressuposto inicial, ressonâncias preocupantes. No contexto desta intervenção limitar-me-ei a subscrever o que Marcuse, no último texto que publicou, *A Dimensão Estética*, não se cansou de pôr em evidência:

«a interioridade e a subjectividade talvez venham a tornar-se o espaço interior e exterior da subversão da experiência, da emergência de outro universo. Hoje, a rejeição do indivíduo como conceito «burguês», lembra e pressagia actuações fascistas. A solidariedade e a comunidade não significam a absorção do indivíduo. Originam-se antes na decisão individual autónoma; unem indivíduos livremente associados, e não massas» (Trad. port., Lisboa, Ed. 70, 1981, p. 48).

A frequentação humana da experiencialidade estética é, quer o subscrevam ou não os mais cépticos, uma reserva e simultaneamente uma *afirmação* de humanidade, essa estranha condição que nos retira simultaneamente o dom de pertencermos ao universo dos deuses – que nunca fomos e dos quais não somos originários – e que nos impede de, como supomos que aconteça aos outros entes, não interrogar a nossa própria condição e o sentido da existência.

Gostaria de terminar com uma pequena ficção. Jorge Luís Borges, na *História Universal da Infâmia*, conta-nos as dificuldades do teólogo Melanchthon após chegada à eternidade. Melanchthon escrevia páginas e páginas que apareciam apagadas na manhã seguinte, o que o deixava sistematicamente numa situação deficitária. A razão deste estranho acontecimento tinha um motivo muito preciso: as palavras eram escritas sem *convicção*.

Seria patético e ingénuo supor que basta a *convicção* para *dotar de sentido* um mundo que seja nosso, mas acredito que se todos nós sofrêsemos desta justa «usura ética» do teólogo Melanchthon, pelo menos reduziríamos os nossos enigmas e problemas comunicacionais a uma dimensão mais suportável e muito menos intolerante.

RÉSUMÉ

IMAGE, LANGAGE, RESPONSABILITÉ

On part d'une réflexion sur l'affaiblissement de l'expérience esthétique dans le monde contemporain, pour montrer en quelle mesure notre capacité de sentir et de partager des expériences esthétiques se trouve en danger. Les influences de cette perte s'étendent, d'une part, sur la conscience d'appartenir à une tradition culturelle; d'autre part, sur le pouvoir individuel et collectif de renouveler l'interprétation du monde. C'est tout l'investissement de nos intentions éthiques et politiques dans le domaine de l'action quotidienne qui se trouve ainsi menacé.

O TEXTO LITERÁRIO

COMO PROPEDÊUTICA DO TEXTO FILOSÓFICO

CONSIDERAÇÕES A PROPÓSITO DE UM PROJECTO DE TRABALHO

*Maria Luísa Ribeiro Ferreira**

A minha comunicação não irá versar sobre o complexo problema das relações entre filosofia e literatura pois apenas concretiza as possíveis articulações de ambas, relatando uma experiência. Com ela pretendo evidenciar o modo como um texto literário pode contribuir para o levantamento de certos problemas filosóficos, ajudando simultaneamente à compreensão do que é a filosofia e de quais as suas fronteiras.

As considerações que se seguem colocam-se na sequência de um trabalho realizado no âmbito do seminário de «Didáctica da Filosofia e Conteúdos Programáticos», no ano de 1993/4, devendo muito às sugestões e críticas dos professores que nele participaram. De grande ajuda foi também o contributo de Maria Fernanda Henriques sobre as implicações filosóficas do conto «A Viagem» de Sophia de Melo Breyner Andersen¹.

* Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.

¹ Para além da informação que colhemos numa sessão do referido seminário, consultámos desta autora: «Da Metáfora ao Conceito ou a legitimidade do uso do texto literário na aula de filosofia» in *Desenvolvimento curricular e didáctica das disciplinas*, Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1994, pp. 495- 504, bem como *Igualdades e diferenças*, Porto Editora, 1994.

1. Um preconceito a derrubar

O novo programa de filosofia do Ensino Secundário inclui como temática inicial a rubrica «Do vivido ao pensado». É seu pressuposto que é possível transformar as vivências dos alunos num pensamento reflexivo, passando-se gradualmente da experiência quotidiana para uma visão elaborada e mediatizada do real – o almejado registo filosófico.

A prática de observação de aulas no que respeita a esta matéria, corroborada por testemunhos de professores estagiários, leva-me a concluir que a dificuldade se coloca mais nas rupturas que é necessário estabelecer do que na continuidade desejada entre a experiência comum e as suas diferentes configurações. Explicando melhor: há certas ideias feitas que os alunos trazem relativamente à filosofia e que urge de imediato ponderar, visto que, nas mais das vezes, é preciso desconstruí-las e mesmo derrubá-las. Centro-me particularmente numa: a confusão entre opinião e filosofia, com a conseqüente crença de que tudo é filosoficamente recuperável. É uma tese reforçada inconscientemente por certas práticas pedagógicas, à primeira vista motivadoras e cuja validade e operatividade ninguém contesta. Práticas que, se não forem acauteladas, poderão constituir verdadeiras perversões quanto à compreensão do filosofar. Na verdade é devido a elas que a questão realmente pertinente da problematicidade da filosofia desemboca numa concepção da mesma enquanto território sem fronteiras. A filosofia torna-se uma espécie de «no man's land», um espaço indefinido e abrangente no qual todos os discursos são aceites e todas as problematizações têm cabimento.

Um desses comportamentos perversos – e designo-os deste modo porque ao quererem motivar mais não fazem do que reforçar certas ideias feitas – é sem dúvida a utilização inábil de textos não filosóficos, nomeadamente de textos literários. É habitual (e longe de mim criticá-lo) o uso de textos variados (recortes de jornais, poesias, provérbios, textos clássicos etc., etc.) com o intuito de a partir deles se chegar à filosofia. Mas é também corrente a inevitável sutura entre a poesia que se leu e o trabalho filosófico que se lhe deverá seguir. Porque, depois de entendido e comentado um conto de Borges, um extracto de Brecht ou qualquer peça do mesmo género, há que fazer uma ponte para o trabalho filosófico. E aqui instala-se um certo mal-estar pois a passagem não é fácil. As soluções mais comuns oscilam entre o corte e a identificação. No primeiro caso, o uso do texto literário torna-se quase inútil transformando-se em simples motivação gratuita ou mero passa tempo. No segundo, o texto literário é encarado em si mesmo como texto filosófico, corroborando-se o preconceito de que tudo é ou pode ser filosofia e de que esta não tem qualquer especificidade.

2. Alguns pontos prévios

Para melhor esclarecimento dos objectivos desta comunicação interessa definir os pressupostos que de um modo mais ou menos explícito estiveram presentes na sua feita:

1. *O carácter eminentemente poético da filosofia*². Os alunos do secundário deverão, tão cedo quanto possível, tomar consciência de que a filosofia é um «fazer-se» e de que ela só se manifesta a partir de um trabalho. Neste caso o trabalho de texto aparecerá como um meio privilegiado da prática filosófica. À semelhança da metáfora do martelo, usada por Espinosa no *Tratado da Reforma do Entendimento* (para forjar o ferro os homens precisam de um martelo, mas só sabem o que é um martelo quando o fabricam)³ os alunos só compreenderão o que é a filosofia na medida em que a praticarem. E se a praticarem mal, ficarão com uma ideia errada do que ela é.

2. *O carácter eminentemente hermenêutico da filosofia*. Importa perceber que ela é aprendizagem de um «dizer» e de um «dizer-se», que é uma iniciação progressiva que implica a leitura, compreensão e fruição de textos de outrem, mas que para se consolidar exige a produção de um texto próprio.

3. *O estatuto filosófico da didáctica da filosofia*. De facto, esta não se reduz a uma aprendizagem de técnicas nem a um conjunto de receitas. Apresenta-se sim como o espaço em que a filosofia se problematiza, se justifica e no qual tematiza as suas competências.

4. *A possibilidade de fundamentar filosoficamente as opções tomadas*. A didáctica da filosofia encontra em si mesma os seus instrumentos de trabalho, não estando dependente no seu «fieri» dos método e técnicas de disciplinas afins. Por isso optámos por um modelo de leitura e interpretação textual colhido directamente de um filósofo.

3. O relato de um trabalho

Procurámos concretizar estes pontos no tratamento da rubrica opcional que finaliza o programa de filosofia do 10º ano. Escolhemos como tema «a viagem» e recorremos a dois textos: o conto de Sophia de Melo Breyner Andersen com o mesmo nome, e as duas primeiras meditações metafísicas de Descartes⁴. Trata-se de textos curtos que pelo seu carácter narrativo se

² Vide, Joaquim Cerqueira Gonçalves, *Fazer Filosofia. Como e Onde?*, Braga, 1990, pp. 11-20.

³ Bento de Espinosa, *Tratado da Reforma do Entendimento*, §§30 e 31, Lisboa, Edições 70, 1987, pp. 38-40.

⁴ Sophia de Mello Breyner Andersen, *Contos Exemplares*, Lisboa, Portugalíia, 1966,

tornam relativamente fáceis de apreender. Ambos ilustram sobremaneira o que entendemos por texto – «textus» – um tecido, uma trama, numa palavra, uma unidade semântica.

Cada texto foi trabalhado separadamente, mas por uma questão de economia apresentamo – los em paralelo. Como metodologia, adoptámos (adaptando-as) as orientações de Paul Ricoeur em «O que é um texto?» e «Teoria da Interpretação»⁵.

Num primeiro tempo de carácter holístico, procurámos que os alunos captassem, embora de um modo incipiente e algo ingénuo, o sentido geral dos textos. Para tal foi-lhes pedido um resumo bem como o destaque daquilo que mais os interpelara. Tentou-se portanto uma apropriação genérica, não rigorosa, com o objectivo de os situar.

As reacções foram diversas, desde a confusão suscitada pela perda progressiva de pontos de referência⁶ até à consciencialização da viagem como metáfora da temporalidade e do devir. Algumas interpretações traçaram um percurso paralelo de duas viagens, uma exterior e outra interior, uma concretizada na modalidade física de percurso de uma estrada, outra na modalidade existencial de busca depuradora de um sujeito.

Resolvida esta etapa, os textos tornaram-se significativos, intrigaram e provocaram o grau desejado de curiosidade e inquietação que permitiu e dinamizou a prossecução do trabalho.

Passou-se então a uma segunda fase: a abordagem estrutural. Nesta, segundo Ricoeur, o texto não tem um exterior mas apenas um interior, revestindo-se de um carácter fechado⁷. Assim, os textos foram considerados em si mesmos, como todos autónomos, dotados de estrutura própria.

No que respeita ao conto, os alunos destacaram os marcos essenciais, integrando-os num espaço e num tempo determinados. Assinalaram as várias paragens e encontros e deram relevo às múltiplas evanescências do real.

No caso de Descartes, traçou-se um percurso paralelo, iniciado na dúvida e tendo como termo o «cogito». Relevaram-se os diferentes momentos dubitativos, os núcleos de resistência que levavam a que a dúvida fosse pontualmente travada e os critérios epistémicos que permitiram progressivamente a sua superação.

pp. 87-117; Descartes, *Meditações sobre a Filosofia Primeira*, Coimbra, Almedina, 1976, pp. 105-133. Embora o texto de Descartes se insira num percurso mais lato pois o programa traçado vai prolongar-se por mais quatro etapas, pareceu-nos que a selecção feita constituía em si mesma uma unidade.

⁵ Paul Ricoeur, «O que é um texto?», in *Do texto à Acção*, Porto, Rés, s.d., pp. 141-162 e *Teoria da Interpretação*, Lisboa, Edições 70, 1987, pp. 83-100.

⁶ No texto de Sophia queixavam-se de inteligibilidade, no de Descartes de absurdo.

⁷ *Teoria da Interpretação*, p. 93.

Visto que cada um dos textos se constituía como uma narrativa, com uma dada continuidade e com momentos identificáveis, a representação diagramática surgiu como ajuda possível para a compreensão das diferentes unidades constitutivas. Seguindo as sugestões de Maria Fernanda Henriques, os alunos foram então solicitados a representar visualmente os textos lidos, produzindo diagramas, desenhos, colagens, etc.

Não se tratou de um mero jogo mas de um exercício que permitisse aceder à organização interna dos textos, à sua estrutura, e que simultaneamente revelasse a sua dinâmica profunda.

Interessava que no texto da escritora fosse estabelecida a sintonia entre o avançar na estrada e a lenta conquista de uma identidade pessoal, que se consciencializasse o modo como o desaparecimento sucessivo de lugares, de coisas e de pessoas era acompanhado de um sentimento de solidão e de angústia, simultâneo ao agudizar da necessidade de um referente sólido.

Paralelamente a este trajecto os alunos perceberam que nas duas mediações cartesianas também se tratava de uma procura de identidade em que o real progressivamente se anulava, até à obtenção de um conjunto irreduzível de verdades indubitáveis. Foi-lhes fácil perceber a diferença de metas. No conto, um eu que não se basta e que se salva apelando para os outros: «Do outro lado do abismo está com certeza alguém. E começou a chamar»⁸. Em Descartes um sujeito pensante que constitui o ponto arquimédico a partir do qual é possível construir o mundo: «De maneira que depois de ter pesado e repesado muito bem tudo isto, deve por último concluir-se que esta proposição *Eu sou, eu existo*, sempre que proferida por mim ou concebida pelo espírito, é necessariamente verdadeira»⁹.

Estava aberto o caminho para a terceira fase : a abordagem compreensiva. Na verdade, se a leitura estrutural é uma semântica de superfície¹⁰, a interpretação compreensiva leva a uma semântica de profundidade. É ela que nos dá o referente último do texto, permitindo que este adquira um outro sentido, penetrando na situação do leitor. O texto torna-se familiar, insere-se no discurso e nos problemas de quem o lê. Não interessa tanto a apropriação do que o autor pretendeu escrever mas sim a compreensão das virtualidades do texto, dos mundos que ele abre.

No que respeita ao conto, os alunos detectaram como temáticas significativas o tempo, a mudança, a natureza, a angústia, a morte, o espanto, o sentido. Numa palavra perceberam que estava em causa a condição humana. Com Descartes tomaram consciência da fragilidade dos critérios de verdade : os sentidos, a imaginação, a razão científica.

⁸ Sophia de Mello Breyner, *ob. cit.* p. 117.

⁹ Descartes, *Segunda Meditação*, p. 119.

¹⁰ Ricoeur, *Teoria da Interpretação*, p. 98.

Nesta fase foi-lhes possível interrogar os textos, estabelecendo com eles uma conversa. O que implicou conseguir responder a questões do tipo: Quais os pressupostos de que partem os textos? O que pretendem eles dizer? Por que razão o dizem? A quem falam os textos? O que me dizem a mim?

Tornou-se claro que a actualidade de um texto reside nas projecções de quem o lê, e que estas anulam a dicotomia sujeito/objecto. Percebeu-se que a verdade de um texto decorre em grande parte da sua própria leitura, sendo esta fruto de um confronto: o confronto de dois textos: o do autor e o do leitor.

4. O que foi possível concluir

Orientou todo este trabalho uma tese trivial: enunciarmo-la de um modo genérico dizendo que se tudo pode ser ocasião para filosofar, nem tudo é filosofia. Concretizamo-la particularmente ao sustentar que a filosofia e a literatura constituem dois modos diferentes de apropriação do real, sendo erróneo identificá-los.

Seria simplista pretender traçar fronteiras nítidas e estabelecer demarcações redutoras entre os dois discursos em causa¹¹. Contudo, parece-me igualmente perigoso usar indiferentemente o registo literário e o registo filosófico como se fossem permutáveis.

A diferença não reside propriamente nos temas tratados pois na multiplicidade de assuntos que a filosofia e a literatura abordam há um denominador comum, um foco convergente: de ambas podemos dizer que falam do homem e do seu lugar no mundo. Também no que respeita aos meios usados a semelhança é flagrante: filósofos e escritores identificam o real através da linguagem, tomando como horizonte de referência um mundo de coisas e de acontecimentos.

O separar das águas manifesta-se sim na maneira como perspectivam o homem e o mundo e nos objectivos que implícita ou explicitamente se propoem realizar. De facto, a filosofia é busca de sentido tendo como exigência primeira uma linha de fundamentação racional. Mesmo quando opta pela linguagem poética há um fio lógico, visível no seu desenrolar. Mesmo nos casos por demais conhecidos em que o discurso filosófico tradicional é posto em causa defendendo-se outros tipos de discurso ou mesmo o silêncio¹², trata-se de apresentar teses, de demonstrar, provando,

¹¹ Uma posição deste tipo é defendida por Iris Murdoch, «Philosophy and Literature" in *Men of Ideas. Some creators of contemporary philosophy*, org. Brian Magee, Oxford, Oxford University Press, 1989, pp. 229-250.

¹² Veja-se por exemplo Nietzsche ou o último Wittgenstein.

de justificar. Quer se privilegie a vertente argumentativa, justificativa, fundamentadora, problemática ou genericamente hermenêutica da filosofia, optando-se por formas discursivas mais ou menos sistemáticas, o horizonte em que a filosofia se coloca é conceptual. Parafraseando Deleuze, a filosofia trata sempre de conceitos e defende sempre teses¹³.

Sem dúvida que a literatura é um discurso mais solto em que a sugestão, a ficção e a narratividade predominam. A dimensão estética e frutiva constituem o registo onde o escritor se coloca. A sedução é uma constante e o elemento mitificador ou mesmo mistificador é-lhe co-natural. Diferentemente da filosofia que apela para o contexto da tradição e mesmo da história, o contexto da ficção literária é predominantemente linguístico, construindo-se à medida em que o próprio texto se constrói. Tanto a filosofia como a literatura lidam com a experiência humana. Contudo trabalham-na diferentemente. A filosofia reconstrói-a no plano intelectual. A literatura apresenta-a num registo imaginário, mediatizando-a numa narrativa, numa história, em situações forjadas. Daí a pertinência de Iris Murdoch, ao afirmar que a literatura mistifica e a filosofia esclarece¹⁴. É por com ela concordarmos que a declaração de Espinosa a Albert Burgh nos parece ainda manter toda a sua pertinência e actualidade: «não pretendo ter encontrado a melhor filosofia mas sei que encontrei a verdadeira»¹⁵. Ora por muitos sentidos que se possa dar à verdade, o certo é que a filosofia sempre se situou e se situará no seu registo. O que não é o caso da literatura.

Não estabeleçamos pois a confusão no espírito dos alunos ao identificar ambos os géneros. Façamos-lhe sim compreender que há vários caminhos de acesso ao real. E que é na especificidade dessa diferença que a filosofia se constrói.

RÉSUMÉ

LE TEXTE LITTÉRAIRE COMME PROPÉDEUTIQUE AU TEXTE PHILOSOPHIQUE

Il s'agit d'un travail avec les élèves de l'enseignement secondaire, où on a confronté un récit sur un voyage imaginaire et les deux premières méditations de Descartes. L'objectif principal était de prouver la spécificité du discours philosophique et du discours littéraire, tout en montrant ses croisements et ses affinités.

¹³ Gilles Deleuze e Félix Guattari, *O Que é a Filosofia?*, Lisboa, Presença, 1992, p. 10.

¹⁴ Iris Murdoch, *ob. cit.*, p. 230.

¹⁵ Ep. LXXVI a Albert Burgh, *Spinoza Opera*, Gebhardt, Heidelberg, 1972, IV, p. 320.

PERSONALIZAÇÃO E DIVERGÊNCIA DIDÁCTICA

*José Trindade Santos**

Nos últimos cinco anos os professores de Filosofia têm vindo a ser confrontados com desafios de enormes consequências, sobre os quais nunca tiveram oportunidade de realizar uma reflexão conjunta. Foi a tentativa de reformulação da sua disciplina como História das Ideias, a que se seguiu a apresentação de um projecto de programa que simultaneamente assumia o corte com a tradição cultural portuguesa, com o ensino e formação ministrados nas Universidades e com os contornos de qualquer outro que o tenha antecedido (ao qual me referirei pelo nome do seu principal propoente: o Prof. Manuel Carrilho). A inesperada rejeição deste projecto criou um impasse que só veio a ser resolvido pela apresentação do programa actual.

Tanto a reconversão em Histórias das Ideias, quanto o projecto Carrilho reflectem a insatisfação dos responsáveis pela Reforma pelo modo como o ensino da Filosofia é ministrado no Secundário, e implicitamente na Universidade. A este título tenho por paradigmática a posição do próprio M. Carrilho, em que cito, de entrevista recente (JL, 9/11/94, 8-9), a sua denúncia: «do circuito fechado» em que vive a Universidade, expresso pelo «currículo antiquado que visa a formação de professores que vão reproduzir essa aprendizagem»; da «obsessão necrófila pela história da filosofia», em prejuízo das ligações a outros domínios: «a comunicação, a

* Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.

ciência, a linguagem ou o direito – importantes na reflexão filosófica contemporânea».

Não poderei discutir a substância com que são formuladas, embora os seus contornos e a menção da História da Filosofia exijam resposta. Todavia, o que me importa mais, agora como no momento da discussão da sua proposta, é precisar as razões que me levam a discordar não tanto do diagnóstico que faz da situação, quanto da estratégia que avançou para a resolver. Continuo hoje a crer que, se o projecto tivesse sido implementado, o ensino da Filosofia no Secundário teria ficado mergulhado num caos, provocado pela insuficiente preparação dos docentes para ensinar as novas matérias, agravada pela crónica falta de materiais contra a qual sempre lutaram, daí resultando a desinserção científico-pedagógica e cultural em que decorreria a aplicação da reforma.

Em substituição deste, foi gizado um programa de compromisso, onde apesar de se aproveitarem princípios do projecto recusado, ficava preservada a continuidade com a formação cultural e científica oferecida pelas Universidades. A discussão dos méritos desse programa, bem como a crítica do seu articulado, não cabem numa intervenção, nem num debate com o formato destes. Só poderei aqui aspirar a uma avaliação impressionista da situação criada e à consideração de algumas perspectivas que abre. Começo por uma breve caracterização do programa.

Nos 10º e 11º anos, a divisão em unidades executa um critério temático-disciplinar. As duas primeiras agregam rubricas susceptíveis de tantas abordagens, expressáveis em conteúdos didácticos tão diversos, que não é possível criticá-las, a não ser por essa ausência de indicações precisas. O mesmo se pode dizer da III unidade, embora aí seja manifesto o propósito de conceder liberdade ao docente.

Esta situação inverte-se nas três unidades que constituem o 11º ano. A referência necessária a conteúdos concretos resulta aí, por um lado, da natureza técnica da lógica e do carácter introdutório da subunidade epistemológica. E então, no momento em que a dimensão especulativa da disciplina poderia emergir, esboça-se uma cadeia de opções, cuja associações me parece ter consequências indesejáveis. Primeiro, identifica-se, sem perspectivação histórica, a reflexão filosófica com problemática cosmológica, logo a seguir subsumida – através de uma desapoiada referência aos universais – numa incipiente plataforma ontológica, convergente na abordagem da experiência religiosa, que há-de conferir «sentido ao Programa». (Ou seja: 1) que a pergunta inaugural da Filosofia é que se dirige à origem do cosmo; 2) que a reflexão daqui nascida ganha sentido mais amplo na pergunta sobre o ser (mas não nas respostas que recebe); 3) que a diferença de nível entre estas e aquelas que a ciência fornece se resolve na pergunta última sobre a finitude da existência humana).

Parece-me no mínimo criticável esta decisão, pelo encaminhamento dogmático que suscita. Formalmente a desorientação causada pela ausência de conteúdos no 10º ano é compensada no 11º pela orientação para uma perspectiva ideológica definida, que o tecnicismo da lógica e o nível elementar do tratamento conferido à epistemologia só reforçam. Todavia, se esta análise dá azo a críticas, no plano pedagógico-didático a situação assume aspectos perversos, pelo ensino que um programa deste tipo promove, nomeadamente através do recurso ao Compêndio, tradicional entre nós. Um surge como o complemento e reforço do outro: as rubricas que consentem uma pluralidade de opções didáticas encontram nos manuais a definição de que carecem, as que pelo contrário suscitam uma orientação precisa ganham aí expressão doutrinal.

Desta maneira o Compêndio opera uma tripla mediação: entre o programa e os conteúdos de ensino, entre a realidade didáctica e a fixação da aprendizagem, entre os conteúdos apreendidos e as instâncias avaliadoras. Haveria mesmo assim lugar para uma sua boa utilização. Na disciplina de Filosofia ela confronta-se, porém, com o efeito redutor que a esta mediação corresponde. O Compêndio: 1) encerra em conteúdos concretos a prática reflexiva, traindo a dimensão especulativa da disciplina; 2) limita a diversidade de abordagens didáticas pela materialidade textual; 3) reforça todo o processo pela definição do horizonte concreto da avaliação. O empobrecimento daqui resultante será ainda mais grave quando o Compêndio contém erros e se esgota no fornecimento arbitrário de textos acessórios. Mas o efeito mais perverso – que teria sido atenuado pela proliferação de manuais, se se achassem ao mesmo nível – é o de reforço doutrinal. O Compêndio esboça uma espécie de mapa do território do saber, a que a tradicional referência pelo termo «matéria» revela a natureza dogmática, tanto nos conteúdos como na forma da sua apreensão. Em nenhuma circunstância é conferida liberdade ao estudante, precisamente em questões e na disciplina mais apta a fazê-lo.

Esta visão pessimista, esclareça-se, não encara o Compêndio com um mal necessário. Este pode constituir um precioso auxiliar do aluno e do professor. Presta-se, porém, a utilizações que atingem a disciplina na sua função dinamizadora da reflexão e estimuladora do espírito crítico, concretizando o programa em conteúdos, que a avaliação dogmaticamente reforçará.

Postas as coisas nestes termos, teremos de reconhecer que a situação é desesperada, embora sem gravidade. Para a inverter dispomos de todas as opções, compreendidas entre fazer qualquer coisa e não fazer coisa nenhuma. Uma única atitude me parece não nos ser consentida: a de ficarmos à espera de um novo e revolucionário programa que venha trans-

formar por decreto as mentalidades, as orientações, as expectativas e o quotidiano dos professores de Filosofia. Penso, pelo contrário, que o momento é adequado a uma reflexão, necessariamente prolongada nas escolas, entre os profissionais a quem o futuro da disciplina está confiado. É para ela que as críticas e sugestões aqui apresentadas apontam.

O saldo do diálogo de surdos que foi a discussão do projecto Carrilho tornou evidente que os professores aderem significativamente a uma perspetivação histórica do ensino da Filosofia e que a forma mais expediente de negociar um acordo entre a diversidade de orientações científicas e abordagens pedagógicas consentidas pela disciplina, é o respeito pela personalização das suas opções didáticas. Embora qualquer das conclusões seja legítima, além de vantagens apresentam alguns perigos. Vou abordá-los por ordem.

Não se pode contestar que a História da Filosofia constitui, senão a própria atitude filosófica, ao menos uma sua dimensão autêntica. Filosofar é sempre dialogar com o passado, na presença do público cuja atenção se pretende captar. A Filosofia será assim o único saber incapaz de ocultar a tradição que lhe dá vida no currículo com que se apresenta aos que a abordam. O facto está bem patente, mais ainda do que nos textos, nas próprias palavras com que se escrevem.

Virar o ensino da Filosofia para a actualidade, submetê-la ao império de uma Contemporaneidade ideal, é reconvertê-la em jornalismo. Fazê-lo hoje, na época que mais completamente reconstitui o passado no seu modo de viver o presente, é atingir a formação daqueles mesmos que a sociedade habilita para preservar a sua identidade cultural. Não se contesta oportunidade à orientação da reflexão para a actualidade, nem sentido à ligação da Filosofia a outros domínios do saber; até porque o jogo de legitimação a que a Filosofia teve de renunciar no plano científico pode, noutros termos, ganhar novo valor no plano pedagógico. O que se nega é o alcance de um ensino que oculta a tradição numa teia de problemáticas descontextualizadas, que os alunos nunca poderiam situar compreensivamente. É que uma coisa é *fazer* Filosofia, outra, *ensiná-la*.

É através do currículo que a Escola elabora o código epistémico da sociedade. As tentativas de reconversão da Filosofia que recusámos atingiram o equilíbrio do código sem procederem à sua reformulação. É ridículo abordar o discurso filosófico pela sua desconstrução, criticar a metafísica a quem nunca ouviu falar dela. É esquecer que toda a filosofia se afirma pela declaração da morte da que a antecede, quando a tradição reconfigura esse processo como um contínuo renascimento.

Pelo contrário, atente-se no perigo de identificação automática da Filosofia com a sua História. A inserção da História da Filosofia num

ensino filosófico deve ser bem estudada e carece de materiais de apoio. A questão é a de *como* e *em que medida* deve o ensino da Filosofia ser compatibilizado com a sua história.

Quanto à personalização, que entendo como o princípio que defende a liberdade do docente na definição de estratégias potencialmente divergentes de abordagem do programa, também ela impõe reservas. Pois, se pode ser geradora de consensos, também abre a porta à arbitrariedade. Os maiores perigos do relativismo sempre decorreram da sua elevação a critério absoluto.

Ao contrário do que se passou no 10º e 11º, creio que a opção dos programadores do 12º ano manifesta perfeita consonância com tal posição. Todavia, também aqui o perigo espreita. Pois não é claro que a liberdade da opção por *um* autor, *um* texto, *uma* época facilmente se deixa subverter pelo servilismo de *uma* síntese, esboçada como uma espécie de retrato robô de um texto, apto a ser mecanicamente reproduzido em dezenas de milhares de provas?

Seja como for, receio que tenhamos aqui atingido os limites da nossa competência. Cada um leva a acção educativa aos limites da sua capacidade. E, se em muitos casos poderia investir contra esses limites, também não faltam razões para reconhecer que pode não estar motivado para o fazer. São factores com que há que entrar em linha de conta na avaliação da qualidade do ensino prestado, embora a complacência que possamos exhibir na nossa autoavaliação se não estenda àqueles a quem cabe a função de nos avaliar.

O pior é que o processo se mostra tão complexo quão sumária a execução da sentença. A Filosofia não é língua que se fale, tecnologia operante no mercado, nem investimento de rentabilidade imediata. Os seus méritos e benefícios só se colhem indirectamente, raro como recompensa de um esforço de autopromoção, mas no confronto com as posições dos que a contestam. E será tão difícil imaginar um debate com os responsáveis ministeriais, quanto garantir que a disciplina tenha deixado boa imagem a cada turma cujo ensino ficou aquém do aceitável. Portanto, o problema permanece. Como poderemos conceber um ensino de melhor qualidade e eficácia sem termos de supor a instantânea reforma das capacidades dos docentes? Ou a sua iminente reconversão?

Aqueles que nutriam esperanças na formação contínua foram recentemente desenganados. Não estão contempladas acções em Filosofia, a menos que se encare a disciplina como uma das «... ciências experimentais» (Despacho Conjunto nº 69/ME/MESS/94, art. 11º). É oportuno inquietarmo-nos com as oportunidades de progressão na carreira.

Somos, portanto, levados a constatar que, na terminologia economicista com que temos de conviver, o nosso mercado atravessa um prolongado período de recessão, sem que se possam tomar medidas para implementar a retoma. Rejeitámos já duas tentativas de reconversão. Receio que nos falte capacidade para preservarmos a identidade da disciplina perante as que se avizinham.

Mesmo assim, é nesse sentido que proponho estratégias personalizadas de abordagem do programa. Estas passariam por um recurso sistemático a textos filosóficos, nos quais as problemáticas se achariam reflectidas. As conclusões do estudo resultariam indirectamente do tratamento conferido ao texto, que nunca seria utilizado como mero pretexto. Não há aqui novidade: essa é já a via aberta pela III unidade – histórico-problemática – do 10º ano.

Como se realiza «o percurso de um tema filosófico?» Abrem-se várias possibilidades de construir uma teia textual no interior da qual o tema se expressa diacronicamente. Mas nada nos obriga a limitar a este ponto a abordagem histórico-filosófica. Um exemplo: a rubrica «A busca de sentido na existência humana» (11º ano, VI, 1: escolho-o por me parecer um dos menos susceptíveis à abordagem que proponho). Em quantos e a que textos teremos de recorrer para a tratar?

Defendo que, melhor do que em qualquer compêndio, poderemos encontrar a questão nos textos da tradição filosófica, cuja selecção e metodologia de abordagem será da responsabilidade do docente (desde que motivado para tal e interessado em motivar os alunos). Um investimento gradual e sistemático neste sentido poderá traduzir-se por um ensino filosófico responsável, nos meios e nos fins. A diversidade de perspectivas permitiria recuperar a espontaneidade da reflexão, colocando o aluno na situação do seu destinatário.

Primeiro terá de se optar entre vários textos e um único. Num caso favorece-se o enriquecimento retirado da abordagem de perspectivas diferentes, no outro privilegia-se um debate, cujo reflexo actual se pretende explorar. Como exemplo, para a rubrica citada, proponho o estudo do diálogo platónico *Éutifron*.

Dois homens encontram-se para tentarem compreender o lugar do divino na orientação da vida humana. Um aduz propostas conducentes a uma concepção pragmática e instrumental da religião. O outro critica-a, opondo-lhe objecções racionais: há um saber específico da relação com o divino? Como expressá-lo? Qual a sua dimensão cultural? No fim, quem vence a discussão (quem perde a vida na defesa do seu ponto de vista?) Estará todo o problema contido nestas posições, ou haverá outras que o texto não contempla? Quais? O que é que pode levar um homem a morrer

por um ideal? Alguma das atitudes conduz a um fundamentalismo? (O que é um «fundamentalismo»)? Assim encarado, o texto enuncia uma cadeia aberta de problemas, para cuja resolução os alunos são desafiados. As perguntas poderiam multiplicar-se indefinidamente, tal como os textos e as abordagens que suportam (embora seja essencial à proposta a ordenação do ensino a *partir* da compreensão do texto e não apenas *esgotando-se nela*). A construção desta rede textual poderia até estender-se a todo o programa. Mas será esse objectivo compatível com a própria noção de um «programa» de ensino?

Nesta via as dúvidas são muitas e continuarão de pé, mesmo depois de lhes termos cabalmente respondido. Com as dificuldades que apresenta, os cuidados e competência que exige, o bom-senso de que nunca pode prescindir, creio que a proposta respeita as condições exigidas a um programa de ensino filosófico. A essência da sua estratégia assenta em duas certezas: a de que a perspectiva pedagógica nunca se esgota nas suas múltiplas abordagens didácticas residindo o objectivo filosófico no confronto com e entre as posições apresentadas no texto); e que as instâncias que conferem unidade ao programa são sempre, em última análise, o professor e os seus alunos.

ABSTRACT

A PERSONALIZED APPROACH TO THE DIDACTICS OF PHILOSOPHY

This paper sketches a superficial analysis of the curriculum of Philosophy now followed in the secondary schools. It lingers on some of the «perverse aspects» of its association to a style of teaching in which the use of manuals occupies a prominent position.

As an alternative it proposes a «divergent» didactical approach. This strategy may be characterized along two parallel lines. One is the option for a treatment of each topic of the curriculum as each individual teacher sees it. The other is the respect for a historical perspective, without which Philosophy in the Secondary ceases to have a place among Humanities. Some indications on how this suggestion could be carried on are offered.

VIRTUALIDADES DO NOVO PROGRAMA DE FILOSOFIA DO 12º ANO

*Adelino Cardoso**

1. Parto da hipótese de que o novo programa de filosofia para o 12º ano é interessantemente inovador, quando comparado com o anterior, que, no entanto, era um programa histórico-temático bem concebido e articulado, consistindo na proposta de um estudo criterioso do tema da razão de Kant a Dilthey, segundo um itinerário que visava apreender diferentes figuras da razão e a historicidade do pensar filosófico. Efectivamente, o novo programa pode ser entendido como um convite à renovação da prática pedagógica no ensino da filosofia no Secundário. Convém, no entanto, ter presentes as múltiplas ambiguidades e vazios nele existentes e que podem comprometer esse potencial de renovação.

De facto, o dito programa consta de 22 obras, historicamente ordenadas, segundo a divisão corrente em filosofia antiga/medieval/moderna/contemporânea, devendo escolher-se 3 dessas obras pertencentes cada uma delas a períodos históricos distintos. O critério seguido na listagem proposta, discutível como qualquer outro, foi a existência de traduções em português e a dimensão (não excessiva) da obra.

O aspecto interessantemente inovador do novo programa reside precisamente aí: na proposta da leitura de obras filosóficas, indagando a sua estrutura, significação e coerência próprias.

* Gabinete de Filosofia do Conhecimento, Lisboa.

O *primado da obra* sobre o texto fragmentário tem a grande virtualidade de colocar o leitor perante um estilo¹, um modo de operar, uma tecitura de relações, propiciando o contacto com o exercício efectivo do pensar filosófico e apelando a dispositivos e procedimentos novos ao nível da Filosofia no Secundário. De facto, a leitura de uma obra é a via adequada para surpreender a vida do pensar, a filosofia no processo específico do seu acontecer.

A relevância de uma obra filosófica afere-se justamente por fundar um novo domínio de reflexão, abrir um novo campo de investigação ou pela problematização de certos hábitos e teorias, abrindo novas perspectivas e horizontes. Daí a pertinência do que se diz no programa² acerca do carácter contextualizado e intertextual da obra filosófica. Tal como julgo inteiramente pertinente o objectivo visado para o aluno de filosofia: «Destarte, o aluno dever-se-á encontrar apto a redigir um juízo, apreciação ou parecer, sobre a obra, a sua linguagem e argumentação, o seu pensamento, o seu valor filosófico e o seu significado no conjunto das obras do mesmo autor e na história da filosofia» (*ibid.*, p. 15).

No entanto, o programa não fornece indicações relativamente ao modo de alcançar tal desiderato. Efectivamente, a expectativa de indicações a este respeito depara com uma afirmação abstracta e formal, que só pode ser desorientadora: «Este ensino não partirá da formulação temática para a obra a fim de nesta encontrar a compreensão daquela; nem dos autores para as obras e destas para a formulação temática; mas deverá tomar a própria obra como ponto de partida e o seu entendimento como termo de chegada» (p. 10).

Admitamos como válido o princípio de que se «deverá tomar a própria obra como ponto de partida e o seu entendimento como termo de chegada». Importa, contudo, tornar esse princípio operativo de modo que ele possa conduzir ao intento proposto de chegar à compreensão não só da obra como da sua inserção histórico-sistemática e no pensamento do autor. O que o projecto não fornece são os elos mediadores entre o princípio referido e o objectivo proposto.

A minha proposta consiste em privilegiar a obra na sua operatividade, enquanto exercício efectivo e singular do pensar. A obra introduz a uma filosofia determinada. Assim, mais do que as fórmulas ou as doutrinas,

¹ Tomo aqui o termo estilo no sentido de Granger enquanto «estruturação latente e vivida da própria actividade científica», por oposição à sua «estruturação manifesta e temática» (Granger, G.-G., *Essai d'une philosophie du style*, Paris, A. Colin, 1968, p. 16).

² Ministério da Educação / Departamento do Ensino Secundário, *Filosofia 12º Ano / Programa*, Lisboa, 1995, p. 11.

interessa considerar o *modus operandi*. De facto, a razão que se exerce na filosofia é essencialmente trabalho, como exemplarmente o disse T. Hobbes numa afirmação que é bem fundadora da modernidade: «Por aqui se vê que a razão não nasce connosco como a sensação e a memória, nem é adquirida apenas pela experiência, como a prudência, mas obtida com esforço»³.

A leitura de uma obra centrar-se-á então no estudo da sua génese, estrutura e significação.

A título meramente exemplificativo, tomemos o *Discurso de Metafísica* de Leibniz. A compreensão da sua génese pressupõe a sua inserção na produção do autor e a atenção ao modo como este exerce a filosofia e que se traduz em dois aspectos principais: por um lado, a dinâmica de um pensar que evolui sem grandes sobressaltos e rupturas, mas onde se assiste a um permanente retomar dos mesmos temas; por outro, uma curiosidade insaciável, uma paixão pela controvérsia e uma confiança inabalável no poder da razão para superar os diferendos e reconhecer os diferentes pontos de vista.

Em termos mais explícitos, a indagação da génese do *Discurso de Metafísica* remete para a concepção leibniziana, desde muito cedo afirmada, da unidade da verdade, rejeitando categoricamente a dualidade entre verdades de fé e verdades de razão. Trata-se de uma tese que, em si mesma, não envolve qualquer novidade, mas que assume em Leibniz um carácter inteiramente novo, porquanto o Filósofo considera que o acordo dos espíritos, mesmo em questões religiosas, é tarefa da razão: a religião natural, assente no bom uso da razão, é o fundamento da catolicidade no sentido etimológico do termo, isto é, de uma religião universal⁴. Sob este aspecto, merece uma referência especial uma obra de 1673-74, a *Confessio Philosophi*, onde se intenta evidenciar a validade da razão no âmbito específico da religião. De facto, esta obra apresenta um diálogo entre um filósofo e um teólogo, cujo pressuposto é o acordo entre filosofia e teologia. O mais interessante são os termos desse acordo: ele não resultará da sobreposição de uma das disciplinas, v. g., da teologia, nem da delimitação temática entre elas. Tal acordo assentará na diversidade de perspectivas e só poderá ser pós-estabelecido. O que Leibniz põe em evidência nesta obra é a perspectiva do filósofo, as virtualidades da inves-

³ Hobbes, T., *Leviatã*, tradução de J. P. Monteiro e Maria B. N. da Silva, Lisboa, INCM, 1995, pp. 54-55.

⁴ Esta tese constitui o núcleo da argumentação de Leibniz no seu *Parallèle entre la raison originale ou la loi de la nature, le paganisme ou la corruption de la loi de la nature, la loi de Moysé ou le paganisme réformé, et le christianisme ou la loi de la nature rétablie* (1704).

tigação filosófica nas questões teológicas, a sua capacidade de fundar uma teologia ou religião natural. Tal será a vocação da metafísica reformanda. A insistente exigência leibniziana de uma reforma da metafísica visa reconduzi-la ao seu lugar de ciência primeira e fundadora, que, como é dito em carta a E. Mariotte de 1676, «é para todas as ciências, incluindo a própria geometria, aquilo que a geometria é para as matemáticas»⁵.

Concomitantemente, a compreensão da génese do *DM* requer o conhecimento do âmbito da metafísica no século XVII, compreendendo questões que hoje consideramos do âmbito da teologia, como seja toda a problemática da graça e da predestinação, ou de natureza estritamente gnosiológica, como seja a temática das ideias. Por estranho que soe aos ouvidos de um leitor do século XX, a questão das ideias não se confina no pensamento de Leibniz, como da maioria dos seus contemporâneos, ao âmbito da gnosiologia, revelando-se como uma das questões metafísicas mais difíceis e importantes, como refere Malebranche na sua *Recherche* (Livro III, I, I). Daí que esta questão pudesse ser motivo de uma das mais escaldantes querelas de finais do século XVII, num diferendo metafísico-teológico cujos protagonistas foram Malebranche e Arnauld. Esta querela, a par do *Traité de la nature et de la grâce* de Malebranche, interpelam vivamente Leibniz, cuja obra decorre segundo uma dinâmica interna, mas também sempre como resposta a solicitações do meio pensante europeu. De certo modo, o *Discurso* leibniziano pode ser considerado como a procura de um fundamento que inteligibilize e dê razão não tanto das doutrinas como do fundo das controvérsias metafísicas e teológicas que agitaram o seu tempo.

Do ponto de vista da sua estrutura, a compreensão do *DM* apela à explicitação dos tópicos fundamentais da obra e seu modo de articulação, de maneira a apreender a coerência interna da obra: a articulação entre a infinitude divina e a espontaneidade e autarquia da criatura, que não são anuladas por essa infinitude; a contingência do mundo actual e a razão moral da sua eleição entre a infinita multiplicidade de mundos possíveis; o concurso divino e humano para a salvação; a determinação da natureza das ideias; a continuidade entre a natureza e a graça.

Por sua vez, o acesso à significação de uma obra pressupõe uma compreensão adequada do carácter específico do pensar que nela se evidencia, o que apela a uma inserção histórico-sistemática da mesma, de modo a ressaltar o novo campo por ela aberto ou a radicalidade com que transforma problemáticas do passado ou ainda pelo impulso dado às futuras gerações de filósofos.

⁵ *Sämtliche Schriften und Briefe*, herausgegeben von der deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin (Darmstadt, 1923, sgs; Leipzig, 1938 sgs; Berlin desde 1950), II, I, p. 268.

2. Avancemos ao 2º tópico do programa: as obras a escolher devem pertencer a períodos históricos distintos. Importa inteligibilizar esta exigência.

Existe, evidentemente, a intenção de ligar a filosofia e a história. Mas não se avança nada relativamente à natureza dessa articulação: trata-se de apreender a historicidade do pensar, de fazer da história o contexto em cujo quadro se desenrola o filosofar ou, mais fundamente, de procurar a relação singular da filosofia com a sua história? Entendo que o ponto relevante é essa *relação especial da filosofia com a sua história*, nisso se distinguindo dos outros saberes, mormente da ciência. Ao passo que a ciência se define pelo *corpus* de saberes reconhecidos pela comunidade científica num determinado momento, relegando para o domínio do não-científico tudo quanto pertence propriamente à história, pelo contrário, o exercício actual da filosofia é indissociável da história da filosofia. Como bem diz F. Gil: «Por outro lado, porém, a confrontação da metafísica com o seu passado decorre da sua lei interna de constituição. Ao contrário do pensamento científico, amnésico e voltado para a frente (só aí conta o estado actual das questões), a metafísica, onde não há soluções propriamente ditas, não é cumulativa»⁶. O que F. Gil diz da metafísica é válido para a situação da filosofia em geral. Não quer isto dizer que os problemas se mantenham inalterados ou que haja respostas inultrapassáveis e tudo não passe de repetição. Pelo contrário, a história da filosofia ilustra admiravelmente a inesgotabilidade dos problemas e em como todo o trabalho de problematização de uma obra, de uma filosofia ou de uma tese defendida no passado revela novas virtualidades e sentidos disso mesmo que é problematizado. Problematizar a história da filosofia é um outro modo de apreender o dinamismo inerente ao exercício do filosofar. De facto, a história não é propriamente uma sucessão de pensamentos que se impõe como um dado, mas um trabalho de construção e reconstrução da vida que pensa, na feliz designação hegeliana do exercício da razão.

Também aqui é confrangedora a falta de indicações do programa sobre o modo de articulação entre filosofia e história, *pondo em causa a própria noção de programa*. Com efeito, um programa pressupõe um princípio interno de organização.

3. A questão fulcral que o novo programa coloca é o da natureza de um programa de filosofia. De certo modo, o programa em causa é um programa virtual, que é possível construir no trabalho efectivo da sala de aula, mas que não se encontra dado na letra do programa. E esta é, sem dúvida,

⁶ Gil, F., *Mimesis e negação*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984, p. 26.

uma possível indicação positiva deste programa, se bem que apenas sob uma forma implícita: a própria inteligibilidade do programa é construída no exercício pedagógico efectivo.

A proposta de construção do programa na sala de aula parece-me estar implícita no vazio de indicações e sugestões. A virtualidade desta orientação residiria em que o ensino poderia assumir mais radicalmente a forma de uma experiência de procura de sentido, em vez de percorrer um sentido previamente definido. Se assim for, o fio condutor do programa não será prévio, mas residirá no modo como se põem as três obras em ligação.

Retomando o exemplo do *DM*, o seu modo de abordagem em termos pedagógicos não será exactamente o mesmo consoante previamente se tenha dado uma ou outra obra. A abordagem será significativamente diferente se antes se tiver dado, por exemplo, o *Da Natureza* de Parménides ou o *Górgias* platónico.

No 1º caso, seria talvez mais adequado partir da relação de Leibniz com a metafísica, do seu intento de reforma desta e do estatuto fundador da mesma, sendo inteiramente pertinente referir a ambivalência da metafísica desde Aristóteles: ciência do ente enquanto tal versus ciência do ser supremo, Deus⁷. Sob este aspecto o 1º artigo do *DM* é particularmente interessante porquanto Leibniz parte aí de Deus, mas os termos em que o faz supõem o primado da metafísica como ciência do ser em si. O *modus operandi* de Leibniz apela a uma ordenação mútua das duas acepções da metafísica, em detrimento de uma posição exclusivista num ou noutro sentido.

No 2º caso, seria mais adequado partir do modo platónico de discursividade enquanto revelador de um paradigma de razão e de uma concepção de ciência. De facto, o diálogo platónico encerra um tipo de argumentação que parte de certas opiniões e teses para, mediante um procedimento lógico, as reduzir ao absurdo de proposições contraditórias e, portanto, insustentáveis. Este modo de refutação das teses do interlocutor assenta numa concepção da univocidade do saber, cujo protótipo é a definição. O exercício da filosofia revela-se como problematização e crítica do saber aparente, na base de uma disjunção total entre o verdadeiro e o falso, tendo em vista um saber fundado. Leibniz retoma, em grande parte, o projecto platónico de uma ciência demonstrativa entendida como «cadeia de definições». Retoma-o, porém, no quadro de uma concepção gradativa e plural do saber e suas manifestações. A opinião, o saber meramente verosímil não é pura falsidade, mas contém uma relação à verdade, revela

⁷ Aristóteles, *Metafísica*, 1003 a 21 e 1026 a 21-30.

de um modo eventualmente desfocado e confuso um lado da verdade, um certo ponto de vista daquilo que é⁸. Deste modo, a controvérsia faz constitutivamente parte do modo leibniziano de exercer a razão: o outro interessa por razões que não são meramente retóricas ou pragmáticas, mas por razões sistemáticas, que se prendem com uma figura forte da verdade, mas que não é redutível a uma fórmula ou doutrina única. O jogo intersubjectivo dos argumentos remete para uma figura superior da racionalidade, que dê razão dos diferentes pontos de perspectiva, situando-os na arquitectónica do pensar. Sob este aspecto, o interesse fundamental reside na postura de Leibniz em face das querelas que o apaixonaram a ele e aos seus contemporâneos: o seu *modus operandi* consiste não em alinhar por um ou outro partido, mas em procurar um *topos* a partir do qual a própria controvérsia pudesse ser inteligibilizada. A teorização deste modo de operar encontra-se em especial no opúsculo *Des Controverses*⁹.

4. A leitura de uma obra é uma via excelente de acesso a uma filosofia determinada entendida como um modo particular de operar e exercer a razão, mais do que como um *corpus* de doutrinas.

A construção de um programa articulando diferentes modos de operar é uma boa maneira de evitar que se caia num plano de generalidades, que representa uma deturpação grosseira do trabalho característico do filósofo.

Se bem julgo, a eficácia do novo programa depende do correcto entendimento deste primado do operatório sobre o temático. As operações que tipificam uma determinada filosofia podem ser eficazmente apreendidas na obra filosófica considerada não tanto como coisa feita como no seu fazer-se.

Sob este aspecto, as mais recentes indicações do Departamento do Ensino Secundário do M. E. são, no mínimo, preocupantes. Em Circular datada de 95/09/08, contendo «Indicações para a gestão do programa de Filosofia 12º ano», diz-se que a matéria do programa são 4 operações, a saber, leitura, reflexão analítica e crítica, comentário e juízo crítico: «Estes quatro momentos do trabalho filosófico é que são a verdadeira matéria do Programa, que pode e deve ser exercida a propósito de qualquer texto. É por isso que uma avaliação nacional não está dependente do conteúdo concreto desta ou daquela obra, podendo ser feita a partir de quaisquer textos

⁸ A valorização do verosímil é um dos pontos pelos quais Leibniz se demarca vigorosamente de Descartes, o mesmo ocorrendo em pensadores como Malebranche, que escreve nas suas *Méditations Chrésiennes et Métaphysiques* (III, 8): «ce qui ne te paroît que vraisemblable, estime le comme tel: car en cela du moins porte-t-il l'image de la vérité, du moins est-il vrai en quelque sens».

⁹ Leibniz, *Des Controverses* (1680), *Sämtliche Schriften und Briefe*, I, pp. 204-212.

de uma obra filosófica». Esta confusão grosseira entre o temático e o operatório tende a esvaziar o sentido inovador do programa.

Se admitirmos como válidas as operações propostas, o exercício das mesmas seria relativo a determinadas obras com toda uma carga própria em termos temáticos, argumentativos, lexicais, etc. Considerar que, no final do 12º ano, o aluno deve estar preparado para interpretar e julgar acerca de qualquer obra significa lavrar num equívoco que nega toda a coerência e pertinência do programa proposto. Para quê propor estas obras e não outras, para quê propor, sequer, obras, se a avaliação pode «ser feita a partir de quaisquer textos de uma obra filosófica»?

RÉSUMÉ

LE NOUVEAU PROGRAMME DE PHILOSOPHIE POUR LE BACCALAURÉAT

L'auteur part de la proposition selon laquelle le nouveau programme de philosophie pour le Baccalauréat, qui comprend l'étude de trois oeuvres philosophiques, peut être entendu comme un appel à la rénovation de la pratique pédagogique. Car la primauté de l'oeuvre sur le texte fragmentaire a la grande virtualité de permettre le contact de l'élève avec l'exercice effectif de la pensée philosophique. De ce point de vue, l'étude d'une oeuvre est entendue comme la voie propre à surprendre la vie qui pense.

Dans un second moment, il interroge l'intelligibilité de l'exigence selon laquelle les oeuvres qu'on étudie doivent appartenir à de différentes époques historiques, considérant que l'absence d'indications à cet égard met en cause la notion même de programme.

Enfin, il soutient que l'efficacité de ce programme relève d'une articulation adéquate entre l'aspect thématique et l'aspect opératoire dans l'analyse des oeuvres. À cet égard, l'auteur pense que les indications récentes du M. E. sur la gestion de ce programme, dans la mesure où on y fait une grosse confusion entre le thématique et l'opératoire, tendent à vider ce nouveau programme de son sens novateur.

PROBLEMAS E PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

*José de Araújo Ribeiro**

«... If you learn something today and you're still doing it five years from now, the only thing you can guarantee is that you're doing it wrong.»

Peter BONFIELD

1. Introdução

O processo de democratização do ensino e a consequente expansão quantitativa do sistema educativo que se verificou em Portugal na década de 60, e mais acentuadamente nos anos 70, conduziu à necessidade de recrutamento massivo e indiscriminado de professores, (entre 1964 e 1984 o número de professores triplicou (Cruz, 1988, pág. 7)), muitas vezes sem formação académica adequada e, quase sempre, sem formação profissional.

Este processo, no que concerne exclusivamente à classe docente, contribuiu para que se acentuasse a sua heterogeneidade sócio-cultural, juvenilização e desqualificação do seu estatuto social e profissional.

Foi assim que, enquanto nos anos 70 e no início da década de 80 se estabeleceram como prioritárias, para a maior eficácia, rentabilização e democratização do ensino, medidas que visavam o complemento de habili-

* Escola Secundária da Cidade Universitária, Lisboa.

tações académicas e a formação profissional dos docentes em exercício, nos anos 90 a formação contínua surge como condição indispensável para a melhoria da qualidade do ensino. É que devido à estabilização, ou mesmo redução, dos efectivos escolares (entre 1981 e 1991 a população do Continente com menos de 14 anos de idade decresceu 20,8%) e ao facto de o corpo docente português ser relativamente jovem – em 1994 cerca de 50,9% dos professores tinham menos de 43 anos de idade –, a evolução e transformação do sistema de ensino português, nos próximos vinte anos, tem de se fazer, sobretudo, com os professores que se encontram, neste momento, em exercício: tal como na economia, em educação, ao ciclo de expansão quantitativa das décadas 60 e 70, sucedem-se, na década de 80, as preocupações sobre a qualidade e compreende-se que esta, no domínio educativo, é uma das principais condições do desenvolvimento sustentado da sociedade portuguesa.

Todavia, não nos podemos esquecer que, só por si, a formação contínua não resolve os problemas da qualidade do ensino. Este é um resultado de uma multiplicidade de factores que vão desde a reorganização dos planos curriculares, a gestão escolar, o equipamento, a arquitectura escolar, o apoio dos serviços do Ministério, o envolvimento dos pais e da sociedade civil até à tomada de medidas de política educativa coerentes, sistemáticas e adaptadas à realidade que contribuam para a motivação, o empenhamento e entusiasmo dos intervenientes directos no processo educacional: os alunos e professores.

2. Concepções e práticas de formação

A Lei de Bases do Sistema Educativo refere que a formação contínua «deve complementar e actualizar a formação inicial numa perspectiva de educação permanente» (art. 30.B) e determina-lhe como objectivos «assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e progressão na carreira» (art. 35.2)

Se bem que, muitas vezes, as noções de educação permanente e de formação contínua apareçam como sinónimas, todavia, não são conceitos equivalentes. Para nós, a formação, *stricto sensu*, consiste num processo devidamente organizado, sistematizado e estruturado que visa conferir ao formando competências precisas, cuja aquisição, desenvolvimento, aperfeiçoamento ou aprofundamento são consideradas como necessárias para o exercício eficaz da profissão. Deste modo, a formação é sempre um meio para atingir um fim e, portanto, deve ter sempre na sua base um equacionamento dos problemas a resolver, as perspectivas das organizações e as

aspirações dos indivíduos. Esta formação pode ser inicial ou contínua. A inicial compreende toda a formação estruturada que confere qualificação profissional, legitimando assim o exercício da profissão. A formação contínua consiste na formação recebida por todos os professores em exercício, dotados de titularização profissional inicial, e tem como objectivos o melhoramento da qualificação para a função actualmente exercida ou a mudança de sector de actividade, quer esta resulte da livre decisão do indivíduo quer das necessidades do sistema numa determinada conjuntura.

A educação, de acordo com a sua significação etimológica, consiste em criar, edificar, construir, transformar o homem. Pela educação visa-se o ser da pessoa na sua totalidade, pretende-se o seu autodesenvolvimento integral e harmónico. Só pela educação o homem se torna verdadeiramente homem.

A educação permanente, porque educação, parte desta consciência do carácter inacabado do homem, da consciência de que o homem é um ser-no-tempo, em devir, que é através do investimento na educação dos adultos que estes ganham novas qualificações, novas competências, novas atitudes, novos valores. Ela visa, como assinala Finger (1989), não tanto a formação profissional contínua quanto a reflexão sobre o sentido da vida das pessoas, incluindo, obviamente, a dimensão profissional.

Para nós, e porque a actividade profissional dos professores é fundamentalmente da ordem da praxis – onde o saber-ser, o saber e o saber-fazer são partes integrantes da mesma realidade – que se deve constituir numa espécie de sabedoria prática, e não da poiesis, que implicaria uma *tekhnê* cujo fim seria distinto, alheio à própria actividade do sujeito, a formação contínua tem que ser encarada numa perspectiva de formação permanente, isto é, deve ter como escopo fundamental melhorar as qualificações profissionais do professor pela via da formação global da pessoa, do seu ser. É que o valor educativo da acção pedagógica do professor reside mais no que ele é como pessoa do que naquilo que explicitamente pretende transmitir ou dos processos/métodos que utiliza. Como diz Grundy (1989), citado por Sacristan (1991):

O ensino tem uma dimensão ética que implica consequências para todos os que nele participam, porque a prática do ensino não tem a ver com os parâmetros de eficácia que se podem estabelecer para analisar a produção de coisas, mas sim com critérios de valor. Aponta-se para fins que é preciso avaliar moralmente e os meios que se utilizam não são neutrais (pág. 86).

Na mesma linha de pensamento, Perrenoud (1993), a propósito da formação docente, observa:

Será preciso acrescentar que as profissões relacionais complexas, além de competências mobilizam fundamentalmente a pessoa que intervé: é o seu principal «instrumento de trabalho». É com o seu espírito, mas também os sentimentos, o corpo, as entranhas, as palavras e os gestos que tentam dar sentido aos acontecimentos e influenciá-los. Fazer face à complexidade e à relação exige, pois, muito mais que representações e esquemas. Para fazer frente ao fracasso, à incerteza, ao conflito, à diferença cultural, à angústia, ao aborrecimento, ao stress, é preciso coragem, lucidez, perseverança, generosidade, descentração, serenidade, força e mil e uma outras qualidades psicológicas e virtudes morais. A formação de professores é, portanto, necessariamente uma formação global da pessoa. (pág. 180)

Em consequência, pensamos que é fundamentalmente da reflexão, da capacidade do professor de se pôr em questão, da mudança das suas atitudes que resultará uma transformação qualitativa das suas práticas.

Concluindo: se utilizarmos as coordenadas espaço-temporais, poderemos dizer que a formação dos professores tem de ser contínua e permanente:

- Contínua porque deve realizar-se em todos os lugares em que o professor se encontra, isto é, todos os espaços profissionais, sem qualquer exclusão, devem ser formativos.

- Permanente porque deve começar exactamente no momento em que termina a formação inicial e deve terminar, apenas, no fim da carreira.

3. Legislação, formação contínua e formação dos professores de Filosofia

Se, de facto, a Lei de Bases do Sistema Educativo e a legislação subsequente, nomeadamente, o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, (Decreto Lei nº 249/92) e o Regulamento da medida 1.3 do PRODEP manifestam uma concepção actualizada e alargada da formação contínua, concretamente quanto aos princípios que devem modelar a formação, possibilitando uma oferta de formação coerente, flexível, diversificada, integrada, pluridimensional, centrada nas necessidades dos docentes inseridos em projectos educativos concretos da organização onde decorre a sua actividade educativa, o Decreto Lei nº 274/94 publicado em 28/10/94 tem implícita uma concepção restritiva da formação contínua dissociando-a do desenvolvimento da pessoa do professor ao decretar no art. 5, 3b que as acções de formação só relevam para efeitos de progressão na carreira quando «incidam sobre temas que se relacionem directamente com o desempenho profissional do docente ao nível da turma ou que se integrem

em programas de reconversão profissional ou, ainda, que capacitem o professor para o exercício de funções de direcção, de gestão e administração escolar», esquecendo-se assim o princípio da pluridimensionalidade que deve presidir a todo o sistema de formação em ordem a tornar o professor cada vez mais apto para assumir as complexas e diversificadas funções e responsabilidades que a sociedade cada vez mais lhe exige e leva-nos, ainda, a perguntar se de facto é ou não verdade que tudo o que contribui para a formação da pessoa do professor, desde que inserido no seu projecto pessoal e profissional, não contribui para o desempenho profissional do docente ao nível da turma.

O ordenamento jurídico em causa, ao eliminar os níveis das acções de formação previstas no diploma revogado, tende para a uniformização da formação, tornando-a, em consequência, menos flexível e diversificada.

Finalmente, este diploma legal, ao afirmar no artigo 35 que o docente, enquanto formando tem o direito de «escolher as acções de formação que mais se adequem ao seu plano de desenvolvimento profissional e pessoal, *sem prejuízo* do cumprimento de programas ou prioridades definidas pelo Ministério da Educação», subordina os interesses e necessidades dos professores e organizações escolares aos interesses e necessidades do sistema educativo, interpretados pela administração escolar, sem cuidar de que todo o processo de formação tem de ser participado de forma a respeitar a autonomia e a promover a responsabilização das pessoas em formação em consonância com uma pedagogia da negociação ou, melhor ainda, porque se trata de educação, do diálogo.

O Regulamento da Formação Contínua de Professores (Desp. Conj. 69/ME/MESS/94), publicado no DR em 8/11/94, surpreendentemente ignora os professores de Filosofia não os incluindo nos destinatários da formação contínua nem considera a Filosofia como área de formação prioritária, o que equivale, na prática, à exclusão dos professores de Filosofia de terem formação no âmbito dos conteúdos disciplinares e da didáctica da Filosofia.

Decisão paradoxal e, por isso mesmo, incompreensível. De facto, tendo a formação contínua surgido como um vector fundamental de implementação da reforma do sistema educativo, tendo ela, neste âmbito, como finalidade colmatar eventuais lacunas na formação científica, no que concerne aos novos conteúdos programáticos, como compreender que não se considere a Filosofia como área de formação?

Destinando-se, ainda, a formação contínua, no que diz respeito à efectivação da reforma, a sensibilizar, motivar e incentivar os professores para novas práticas pedagógicas em ordem a desenvolver novas atitudes, novas aprendizagens, novas competências nos alunos, como compreender que a

didáctica da Filosofia seja excluída das áreas prioritárias de formação?

Como compreender esta exclusão se a disciplina de Introdução à Filosofia é considerada como uma das cinco únicas disciplinas obrigatórias para todos os alunos do ensino secundário e que, por isso mesmo, está incluída na componente de formação geral dos alunos do 10º e 11º anos?

Como compreender esta omissão se todas as outras disciplinas da componente geral do currículo do ensino secundário (Português, Língua Estrangeira, Educação Física e Desenvolvimento Pessoal e Social) são consideradas como áreas prioritárias de formação?

Como compreender esta atitude do legislador quando à disciplina de Introdução à Filosofia é claramente atribuído um papel decisivo na consecução dos objectivos do ensino secundário consagrados no art. 9º da Lei de Bases?

Como compreender a exclusão dos professores de Filosofia dos destinatários privilegiados da formação contínua quando constituem o único grupo disciplinar que exerce a sua actividade profissional exclusivamente ao nível do secundário, abrangendo a sua actuação pedagógica a *totalidade* dos alunos deste nível de ensino?

Acreditamos que esta exclusão dos professores de Filosofia do direito à formação contínua no âmbito específico da sua área disciplinar, se deve a um lapso, que não foi deliberado.

Estranhámos, no entanto, que passado dois anos sobre a publicação deste despacho ele ainda não tenha sido corrigido.

Esperemos que, a breve trecho, este como outros aspectos da legislação impeditivos de uma verdadeira prática de formação contínua, a que os professores têm direito, sejam alterados.

Referências Bibliográficas

- ABRAHAM, A. (1984) *L'Enseignant est une Personne*. Paris: Ed. E.S.F.
- BERNARD, P. e Liétert, B. (1993). *La Formation Continue*. Paris: P.U.F.
- CAMPOS, B.P. (1988). «Política de formação de professores na Lei de Bases do Sistema Educativo». *Rev. Portuguesa de Pedagogia*, ano XXII, 83-110.
- CANÁRIO, R. (1994). «Centro de Formação das Associações de Escolas: Que Futuro?» – in Amiguiño, A. e Canário, R. (org.), *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa.
- CRUZ, M.B. (1988). *A Situação do Professor em Portugal. Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88*. In *Análise Social*, vol. XXIV, 103-104.
- FINGER, M. (1989). *Apprendre une issue*. Lausanne: Éditions L.E.P.
- NÓVOA, A. (1991) «A Formação Contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola». *Inovação*, vol. 4, nº1.

- NÓVOA, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote.
- PINEAU, G. e Jobert, G. (1989). *Histoire de vie. Utilization pour la formation*. L'Harmattan.
- RIBEIRO, J.A. (1994). *Desenvolvimento Profissional dos Professores e Necessidades de Formação*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa.
- SACRISTAN, J. (1991). *Consciência a acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In Nóvoa, A. (1991) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- ZEICHNER, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

RÉSUMÉ

PROBLÈMES ET PERSPECTIVES DE LA FORMATION CONTINUE DES PROFESSEURS

La démocratisation de l'enseignement et l'essor du nombre d'élèves a amené a des changements dans la constitution du corps enseignant (heterogénéité socio-culturelle, jeunesse et qualification scientifique et professionnelle).

La formation continue peut palier à cette situation, sans que toutefois elle réussisse à la résoudre.

Après une description des conceptions et des pratiques de formation continue fixées par la *Lei de Bases do Sistema Educativo*, l'auteur présente le cas spécifique où se trouvent les professeurs de Philosophie: Par quel biais légal peuvent-ils prétendre à la formation continue/éducation permanente proposée par le système?

RECENSÕES

FRANCISCO DA GAMA CAEIRO, *Santo António de Lisboa*, dois volumes, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1995

No recente congresso internacional «Pensamento e Testemunho» realizado no Porto, Coimbra e Lisboa, entre 25 e 30 de Setembro, a propósito dos oitocentos anos do nascimento de Santo António, ficou bem patente para quem, como é o caso do autor destas linhas, nele participou a importância e, sobretudo, o pioneirismo da dissertação de doutoramento do Professor Doutor Francisco da Gama Caeiro na projecção nacional e internacional da obra do Santo Português.

Raros foram, com efeito, os congressistas, nacionais e estrangeiros, que não apontaram de forma explícita e vinculada o valor dessa dívida, como também a importância e actualidade dos estudos antonianos de Francisco Caeiro, que, por isso mesmo, permaneceram como pano de fundo e instância de apelação segura dos intensos debates que agora ocorreram entre os mais eminentes medievalistas europeus.

Tanto bastaria para louvar a iniciativa da editora do Estado, a Imprensa Nacional-Casa da Moeda, que deste modo presta um inestimável serviço à Cultura Portuguesa e à sua projecção no mundo. A obra agora reeditada, há muito esgotada, constituída pela reprodução na íntegra dos dois volumes publicados inicialmente em 1967 e 1969, inclui ainda, como apêndice ao segundo volume, um conjunto de nove estudos antonianos, até agora dispersos, publicados por Gama Caeiro ao longo da sua profícua vida de investigador, o que reforça o interesse da presente edição para o estudo do pensamento e da obra de Santo António e, de modo global, para o mais completo conhecimento da filosofia medieval portuguesa.

Seguindo a tradição dos trabalhos e do método de Francisco da Gama Caeiro, os primeiros capítulos da obra revelam-nos a seu suporte erudito próprio de um investigador minucioso. Caeiro acompanha os primeiros passos da formação cultural de Santo António, primeiro na escola anexa à Sé de Lisboa, depois no mosteiro de São Vicente de Fora até ao ingresso nos cônegos

regrantes, posteriormente em Santa Cruz de Coimbra até ao encontro com o franciscanismo. Neste âmbito procura reconstituir a sua biblioteca, ou seja, os seus livros de referência, aponta os seus primeiros mestres, estuda o ambiente cultural em que se formou, destacando, em qualquer dos casos, a importância da sua formação portuguesa, adquirida no cadinho da nossa cultura medieval, naturalmente dependente do *opus* agostiniano, tema que desenvolverá mais tarde no artigo também agora publicado em apêndice intitulado «Fontes Portuguesas da Formação Cultural do Santo».

No encontro de António com o franciscanismo, destaca o seu deslumbramento perante o ideal de pobreza praticado pelos discípulos de São Francisco, em evidente contraste com a luxúria e opulência dos cónegos regrantes que tanto criticou nos seus sermões, e põe em evidência a contribuição de Santo António para a formação da que ficaria mais tarde conhecida como «Escola Franciscana», assente numa tendência mais intelectualizada, mais aberta à cultura e às artes liberais.

Sem nos ter deixado uma obra filosófica sistemática, o estudo do pensamento antoniano é naturalmente conduzido através da leitura e análise dos seus sermões, textos que não se destinavam todavia a ser pregados, constituindo antes um ponto de partida para a elaboração de sermões pelos seus confrades, esses sim destinados a ser lidos perante um auditório concreto.

Na formação intelectual de Santo António avulta necessariamente, como destaca Gama Caeiro, o problema da Bíblia e, em concomitância, a questão da exegese. De facto, o pensamento medieval pode considerar-se, em boa medida, o resultado da exegese bíblica, a qual, consistindo obviamente num processo técnico, se apresenta como muito mais do que isso. Representando a Bíblia um verdadeiro mundo cultural, é perante ele que António vive e pensa. Assim, a actividade racional, instauradora da filosofia, manifestar-se-á pensando esse mundo, quer dizer, comentando-o.

Um dos temas relevantes, sobre este aspecto, é o da multiplicidade de sentidos da Escritura, sobre o pano de fundo da unidade da doutrina nela implícita, multiplicidade de sentidos a que Santo António parecia conceder um papel essencialmente expositivo, pela exploração da variedade de efeitos provocados no auditório, onde sobreleva, num cômputo global, a importância do sentido moral, aquele que nitidamente o Santo privilegiava, alçando-se sobre o sentido literal para aceder ao espiritual, mediante a figuração simbólica tão utilizada nos seus sermões, em que a palavra se constitui num sinal de uma ideia ou de uma coisa que se não vê mas que a intuição pressente. Este é um dos temas de abertura da obra de Gama Caeiro, também desenvolvido em posterior estudo publicado em apêndice, apresentando não só a dimensão técnica da questão mas também o seu profundo significado cultural, o qual aponta para a importância do simbolismo que, não se tratando de uma categoria originariamente cristã, encontra no cristianismo um estatuto que diríamos quase constitutivo e instaurador de uma tendência *ad extra*.

A dimensão franciscana do pensamento antoniano surge muito vincada nas análises que Gama Caeiro nos oferece do tema da humildade e da pobreza, da relação entre a vida activa e a vida contemplativa, da vivência de uma interioridade extrovertida que se não contenta com a narcísica contemplação do eu mas que sublinha a sua dependência em relação aos outros homens e ao conjunto das criaturas, num distanciamento perante o ideal de recolhimento monástico. Aí se acentuava também a itinerância das ordens mendicantes bem como a sua contribuição para o desaparecimento da ideia de «*stabilitas loci*» que enformara, até então, a vida monástica.

O que se sublinha agora é uma relação de indentidade de origem e filiação que acentua uma dimensão de amor e de fraternidade. Daí, pois, essa abertura ao mundo, ao concreto, ao outro, mas também o desapego a esse mesmo mundo quando considerado sob o ponto de vista da sua posse ou apropriação.

De não menor interesse é o estudo dos princípios doutrinários da obra de Sto. António, nomeadamente os referentes à concepção de Deus, do mundo, do homem e da alma, constituindo o capítulo II do primeiro volume.

A este respeito mostra Gama Caeiro o modo como Sto. António se inscreve numa fase de transição para a escolástica emergente. Se a fé ocupa o primeiro momento, trata-se também de saber qual o conteúdo da revelação à luz do proclamado princípio «*nisi credideritis non intelligetis*», no qual, mau grado os seus repetidos e sinceros elogios à simplicidade dos que apenas crêem, não deixa de traduzir uma ânsia de «*intelligere*» em que os processos figurativos e simbólicos não interditam o espaço necessário para os procedimentos de conteúdo cada vez mais racional.

Os grandes princípios da cosmologia antoniana situam-no, como mostra Gama Caeiro, entre dois limites: o Criador e a criatura, tendo esta o Criador como limite máximo de perfeição a que por natureza aspira, numa sede de Deus que se abrirá, inclusive a uma vincada vertente mística aurida entre os vitorinos, analisada já no segundo volume.

Todavia, a existência de Deus não é, para Sto. António, apenas revelação, mas também uma verdade racionalmente demonstrável na base do ponto de partida de toda a especulação cristã sobre a cognoscibilidade de Deus que é, afinal, a tese de São Paulo (Rom., 1, 20) para quem «as coisas invisíveis de Deus podem ser compreendidas ou demonstradas por aquelas que foram feitas».

Assim também para Sto. António que não hesitará em proclamar que «a sabedoria do Artífice manifesta-se na obra feita», embora o não percebam os que apenas se guiam pelos sentidos, querendo com isto sublinhar que o conhecimento, seja o que provém da revelação, seja o que provém da demonstração racional não se pode confundir com o que resulta da simples operação sensitiva. Aliás, este tema será de novo analisado em profundidade no artigo publicado em apêndice intitulado «Natureza e Símbol em Santo António de Lisboa».

Cabe também sublinhar que nesta consideração da natureza avultam certamente as grandes linhas da espiritualidade franciscana que não se compadece com a instrumentalização das criaturas, antes se abrindo a um sentido de

comunidade fraterna que, não obstante, está longe de diluir a natureza humana numa instância que, para todos os efeitos, é ontologicamente inferior. Está também nesta linha de pensamento o renascimento do tema do homem microcosmo, originário da patrística grega e que no franciscanismo se alia a uma menos depreciativa consideração da dimensão material e corpórea da natureza humana.

Os dois grandes temas que fecham a obra são a gnosiologia e a mística, onde mais uma vez Caeiro sublinha essa dupla dimensão do apóstolo e místico, mas também do intelectual e do pensador. Não cabe aqui a análise ou exposição minuciosa destes temas mas em todo o caso importa sublinhar, como refere Gama Caeiro, que, neste domínio, toda a doutrina antoniana é informada por Santo Agostinho, na ambição de determinar o carácter gémeo entre a Razão e o Amor num homem criado à imagem e semelhança de Deus («*imago in cognitione veritatis; similitudo in amore virtutis*»).

Para Santo António, em todo e qualquer processo cognitivo o sujeito procura alcançar um objecto, conseguindo-o na medida das possibilidades humanas, variando todavia os processos de o alcançar. Daí a distinção entre conhecimento sensitivo, conhecimento racional e conhecimento místico.

A análise pormenorizada e recheada de citações do Santo que nos oferece Gama Caeiro mostra como para o autor o corpo representa o papel de veículo essencial ao nível do conhecimento sensitivo; como no conhecimento racional a utilização da razão se apresenta como a característica mais saliente, excluindo toda a intervenção corpórea; e mostra ainda o modo como a razão intervém também não apenas ao nível do conhecimento sensitivo, mas também na primeira fase da contemplação, um dos estádios do processo místico.

No âmbito da mística propriamente dita a ela dedica Gama Caeiro todo o segundo volume, determinando as suas origens e influências, sobretudo a partir de Dionísio Areopagita, bem como toda a dimensão dessa escada espiritual que aponta para a prevalência da vontade e do amor numa superação do plano estritamente racional que, por isso mesmo, nos fala de uma *alienatio mentis*, a fim de exprimir o último e mais elevado grau de contemplação, aquele em que a alma, já inteiramente conduzida pela graça, contempla Deus como que em espelho ou em enigma.

Pedro Calafate

JEAN LOMBARD, *Aristote, Politique et Éducation*, Paris, Éd. L'Harmattan, 1994, 151 pp.

Diferentemente do que o título indica, o livro de Jean Lombard não trata de política e educação, mas de educação, em geral; e, se isto lhe dá a vantagem de a sua temática acabar por ser mais ampla, esta é também a causa da sua maior desvantagem: o facto de não ter um claro ponto de convergência, de ser um livro excessivamente aberto, quase atomístico, sem uma relação evidente entre os capítulos que o constituem.

O livro pretende, como dissémos, abarcar todos, ou os principais, temas a analisar na problemática aristotélica da educação e do ensino. E os seus capítulos recobrem claramente esses diferentes campos. Olhemo-los um por um. 1. *Paideia* et *politeia*, ou la *citoyenneté* (25 pp.), que é o capítulo mais evidentemente relacionado com o título do livro, e onde são tratadas as finalidades políticas da educação; aí se conclui que, do ponto de vista aristotélico, toda a educação visa formar cidadãos, que contribuam para a manutenção e a felicidade do Estado («Le principal objectif de l'éducation sera donc, par une formation adéquate des citoyens, de réaliser cette unité et cette identité morale, condition de la permanence de l'État», p. 37), sendo a mais importante consequência desta posição o facto de a educação se destinar, propriamente, não a todos os indivíduos, mas àqueles que poderão tornar-se cidadãos. 2. *Bonheur et vertu*, ou l'éducation et la morale (13 pp.), onde se expõe a relação que o estagirita estabelece entre educação, prazer, virtude e felicidade, consistindo a educação moral em habituar os cidadãos à virtude, que o mesmo é dizer em habituá-los a terem prazer com a virtude, de onde provirá para eles a felicidade; deste modo, «l'éducation tient sa portée et son sens de la coïncidence entre la vertu et le plaisir qu'elle permet d'établir» (p. 62). De caminho, é afluída a crítica à máxima socrática de que a virtude é saber (*Men.* 87c): «L'éducation moral ne peut consister en un simple enseignement» (p. 58). 3. *Puissance et acte*, ou l'éducation et la nature (15 pp.), que se destina a estabelecer a relação entre o processo educativo e os processos naturais de transformação dos seres («Éduquer est substituer un état à un autre. L'illettré devient lettré un peu de la même manière que le métal devient statue (...）」, p. 68), e também a exibir o modo como a pedagogia aristotélica vai variando, de acordo com a evolução das suas concepções psicológicas, o que permite concluir que «la 'psychologie' commande radicalement la pédagogie et le système éducatif dans son ensemble» (p. 73). 4. *Étapes et méthodes*, ou les moyens (17 pp.), onde é exposta a relação, já referida no capítulo anterior, entre o desenvolvimento do homem e os diferentes métodos educativos; assim, se as faculdades humanas se não desenvolvem todas ao mesmo tempo («le corps, en quelque sorte, naît avant l'âme, le cœur avant la raison, l'affectivité avant l'intelligence», p. 86), haverá que estabelecer, para cada fase, o método adequado às capacidades que estão a surgir nessa fase, o que quer dizer que o processo educativo consiste na «succession d'une éducation passive et d'une éducation active» (p. 87), que corresponde à passagem «d'une pédagogie du jeu à une pédagogie de l'effort et de l'exercice» (p. 88). Neste capítulo é também referido um importante aspecto da teoria educativa aristotélica, que é a sua gratuidade, estabelecida em duas frentes: nem os professores podem receber dinheiro pelas suas lições, pois isso perverteria a finalidade da educação, transformando-a numa finalidade secundária, em relação à finalidade prioritária, que seria a subsistência dos mesmos professores (p. 94); nem os alunos podem aprender quaisquer disciplinas com a finalidade de as executarem, de elas lhes serem profissionalmente úteis, já que a educação se destina a formar cidadãos, e não escravos, artesãos ou operários (p. 95). Este carácter

liberal de toda a educação é o que mais obviamente permite estabelecer uma ligação – essencial no esquema aristotélico, mas nada pacífica, e não discutida no livro – entre ensino (aprendizagem de matérias, transmissão de conhecimentos) e educação (formação superior, criação de homens completos), que permita esclarecer as dúvidas que imediatamente põe quem leia as primeiras linhas da *Metafísica*: que saber é esse, que todos os homens desejam? Todos eles desejam o mesmo? Todos eles podem e devem procurá-lo da mesma maneira? Todos eles podem alcançá-lo? 5. Grammaire, gymnastique et musique (23 pp.), onde é analisado, no seguimento implícito dos dois anteriores capítulos, o papel atribuído pelo estagirita às diferentes disciplinas, às suas respectivas prioridades e funções, e as suas críticas à exagerada atenção, prestada noutros esquemas educativos, a uma ou outra dessas disciplinas. 6. Culture et loisir (15 pp.), onde são referidos os aspectos daquilo a que poderíamos, hoje, chamar a formação contínua dos cidadãos: a educação física, as refeições em conjunto (que favorecem a sociabilidade), o teatro, que contribuem para a vida de ócio, própria de verdadeiros homens. Estes seis capítulos são precedidos de uma introdução (19 pp.) e seguidos de uma conclusão (7 pp.)

O principal defeito do livro é, como dissémos, a tendencial atomização das suas exposições; de facto, se é possível encontrar um fio em toda a discussão aristotélica da temática em apreço, ele é, sem dúvida, o da ordenação política de toda a educação, como fica expresso no primeiro capítulo; mas essa relação não é explicitamente estabelecida no resto do texto, excepto, indirectamente, no capítulo 4, com a apresentação dos aspectos «gratuitos» da educação. Um outro aspecto menos positivo é o facto de o livro ser excessivamente expositivo, sem ter a preocupação de discutir as temáticas que trata; este facto é salientado tanto pelo excesso de citações, como pela limitada bibliografia que cita, entre a qual apenas dois títulos – um artigo e um livro – tratam especificamente o tema da educação, o primeiro em Aristóteles, o segundo, na Antiguidade em geral.

Finalmente, dois apontamentos de ordem técnica: nem sempre o autor refere a origem de longas frases que põe entre aspas, o que faz supor que serão citações – v., e.g., p. 62 (l. 12-15); p. 98 (l. 11-16); p. 115 (l. 22-24); e também não cita algumas das referências que faz, nomeadamente em nota – v., e.g., nota 1, p. 36; nota 1, p. 56.

Maria José Figueiredo

ANTÓNIO PEDRO MESQUITA, *Fédon, de Platão – Leitura orientada e propostas de trabalho*, Lisboa, Texto Editora, 1995, 96 pp.

1. A obra que se apresenta, a partir do sub-título, como leitura orientada do *Fédon* e propostas de trabalho sobre o mesmo, consta de um curto preâmbulo, em que o autor explicita os objectivos que visa, e de duas partes fundamentais. Na primeira, abordam-se, nas suas linhas gerais, as grandes coordenadas que

permitem enquadrar devidamente a leitura do diálogo de Platão, subdivididas em três capítulos, referentes respectivamente à sua personalidade e vida, à sua obra e ao seu pensamento. Na segunda, trata-se directamente da hermenêutica do diálogo, em dois momentos distintos, sendo o primeiro propedêutico do segundo: inventariam-se, preliminarmente, as características que constituem os requisitos possibilitantes da plena inteligibilidade do texto – históricas, dramáticas e filosóficas propriamente ditas; e seguidamente, analisam-se detidamente a estrutura e conteúdos do referido diálogo, constituindo estas páginas o núcleo duro da actual publicação que visa, para lá da introdução à leitura do *Fédon*, facultar uma via de acesso à compreensão de Platão. Integram ainda este volume uma página de pertinentes propostas de trabalho e uma bibliografia seleccionada de entre os numerosos títulos que são indicados em notas de rodapé.

2. No preâmbulo, o autor define os objectivos da obra e os seus eventuais destinatários. Tendo em conta a polivalência do diálogo platónico cuja leitura guiada pretende levar a cabo, a introdução a esta obra poderá facultar, simultaneamente, uma entrada privilegiada para se iniciar no estudo de Platão e, através deste, no da Filosofia Antiga. Assim, numa primeira aproximação, o público visado será constituído por todos os que possam interessar-se por filosofia: estudantes do Ensino Secundário ou Universitário, ou outros, simplesmente curiosos e potenciais amantes do saber. Mas, de um modo particular, o presente volume visa constituir um instrumento de trabalho dos alunos de Filosofia do 12º ano, dado que do programa desta disciplina, assente na leitura integral de três obras filosóficas de entre um elenco múltiplo e díspar, consta o dito *Fédon*.

Daí que o autor tenha procurado adequar o seu guião de análise às indicações do referido programa de Filosofia do 12º ano, nomeadamente «na sua exigência basilar de leitura integral da obra filosófica, mediante a interpretação e o comentário (p.3)», não se cingindo, no entanto, à orientação de estudar a obra filosófica em si mesma, desconectada do autor e das temáticas tratadas. Com efeito, o autor avisadamente entende que «resulta filosófica e pedagogicamente improcedente situar o aluno desta faixa etária e deste nível de ensino perante uma obra de que se desconhece o autor, o contexto, a importância filosófica intrínseca e a projecção histórico-filosófica», pelo que orientou este volume no sentido de se instituir «como um «roteiro» do diálogo platónico nas suas diversas dimensões de levantamento estrutural, de análise temática, de exposição doutrinária, de conceptualização histórico-filosófica e de problematização filosófica (p.4)». Ao adoptar esse percurso, intentou ultrapassar as manifestas incongruências das considerações metodológicas que acompanham o referido texto programático e que deveriam ser convenientemente explicitadas, a bem de todos nós¹.

¹ Os aspectos mais gritantes dessas incongruências constam sobretudo do ponto 4 do referido Programa, pp.11-13, subordinado ao título genérico «Princípios programáticos»: depois de se declarar que se pretende instituir o ensino-aprendizagem da filo-

3. A parte introdutória cumpre de forma satisfatória as finalidades que se propunha alcançar, no que respeita à biografia do filósofo e aos dados atinentes à ordenação das obras do corpo platónico, bem como à discussão das respectivas datações e correspondentes hipóteses de periodização. Quanto à perspectiva geral relativa ao pensamento de Platão, enfrenta-se com um triplo conjunto de questões: as que se reportam às influências que confluem na génese da sua filosofia; a discussão sobre os principais núcleos temáticos desta; a controvérsia acerca da evolução do seu pensamento e eventuais etapas a considerar nessa evolução.

Importa relevar que quanto ao segundo ponto, o autor assume, sem menosprezo dos outros enfoques possíveis, que «a questão ontológica é o motivo norteador primeiro da filosofia platónica (p.26)», constituindo a doutrina das ideias «o núcleo fundamental e fundante da filosofia platónica (*ibid.*)». Deste modo, «as próprias influências que o pensamento filosófico sofre, simultaneamente confirmam e implicam este primado da teoria das ideias e o conjunto de vertentes que articuladamente dela decorrem (*ibid.*)».

Nesta ordem de considerações, ao focar as grandes questões da filosofia de Platão, o autor enfatiza duas: a teoria das ideias e a imortalidade da alma. A descoberta da doutrina das ideias, ao vincular-se ao exercício do diálogo socrático, envolve a aceitação de dois pressupostos: a verdade reside virtualmente na alma, não podendo ser nela inculcada por nenhum meio exterior; não se pode ensinar nada a alguém, mas sim apenas promover a descoberta, por parte do discípulo, da verdade que traz em si (p.31). Assim, o estudo da doutrina das ideias conduz à admissão de um princípio que se apresenta como condição da possibilidade do conhecimento verdadeiro que é o da imortalidade da alma. E desde logo a exigência da imortalidade da alma surge sob uma dupla forma que irá comandar toda a reflexão subsequente: a imortalidade como «duração» da alma, precedendo a sua relação com o corpo e sobrevivendo-lhe; a imortalidade como «natureza» da alma (p.37).

Estes pontos, destacados na introdução, irão constituir o eixo crucial do guião que acompanha a leitura e o comentário do texto.

sófia «processado através da leitura integral da obra filosófica, mediante a interpretação e o comentário (p.11)», explicita-se essa pretensão dizendo que «este ensino não partirá da formulação temática para a obra a fim de nesta encontrar a compreensão daquela; nem dos autores para as obras e destas para a formulação temática; mas deverá tomar a própria obra como ponto de partida e o seu entendimento como ponto de chegada»; o que não impede que adiante se diga que «em si mesma, por virtude do seu discurso filosófico, a obra possui uma potencialidade de informação temática e de abertura à universalidade do saber filosófico, a qual ultrapassa os limites formais do seu texto (p.13)». Por conseguinte, uma vez que a obra se situa «na plúrima contextualidade do conjunto das obras do seu autor e das obras tanto da sua como de outras épocas que nela se reflectem ou dela apresentam reflexos mediante múltiplas formas de transmissão discursiva», impõe-se à interpretação hermenêutica explorar «as dimensões relacionais de tais contextualidades (pp.13-14)», etc, etc. Em que ficamos?

Na segunda parte, faz-se o levantamento das características históricas e dramáticas em que se desenrola o diálogo, seguindo-se a análise, em termos genéricos, das suas temáticas filosóficas fundamentais: a própria ideia de filosofia, protagonizada pela figura de Sócrates e os dois núcleos problemáticos, antes referidos, concernentes à doutrina das ideias e à imortalidade da alma.

Sendo «a tese da congenialidade da alma e das ideias» um ponto charneira entre a teoria das ideias e a questão da imortalidade da alma, não será indiferente dar o primado à doutrina das ideias ou à imortalidade da alma, na investigação subsequente. A posição do autor é claramente assumida a favor da segunda hipótese: «O Fédon é, até no seu sub-título tradicional, um diálogo sobre a imortalidade da alma (p.49)». Aceitando pois que a imortalidade da alma se constitui como tema ordenador da estrutura do diálogo, nesta podem ser assinalados «três momentos sucessivos»: a introdução «em que se justifica dramática e filosoficamente a discussão deste tema e se enunciam os elementos conceptuais e metodológicos que a regerão»; uma parte mais longa em que se discutem os argumentos e contra-argumentos sobre a imortalidade da alma; e a intervenção final de Sócrates descrevendo um mito sobre o destino das almas (p.47-48), sendo o plano esquemático correspondente a esta trama discursiva apresentado a seguir (p.49). Ao admitir como tema central do diálogo a discussão da imortalidade da alma, busca-se situar esta problemática no quadro mais amplo do debate helénico da questão, com oportunas indicações de textos e esclarecimentos relativos a nomes e a conceitos, que apoiam, nas notas de pé de página concisamente elaboradas, as referências feitas no decurso da exposição. Deste modo, chega-se ao cerne deste roteiro de iniciação ao estudo de Platão, abordando, por fim, a análise da estrutura e conteúdos do diálogo.

Mas não julgue o leitor apressado que terminaram as introduções desta introdução: o autor designa-as como «antecipações» (pp.56-60) e se somos levados a sorrir perante todo este afã propedêutico, porventura esta pedagogia decorre da própria pedagogia platónica, na medida em que é a partir das diferentes passagens do texto que se destacam os sucessivos trâmites: introdução memorial (57a-58d); introdução dramática (58e-60b); introdução filosófica (60b-64c); introdução temática (64c-69e) (p.49).

Gostariamos de relevar alguns aspectos, a partir dos conteúdos focados, como sendo particularmente interessantes: a importância reconhecida à oposição dos contrários como «conceito articulador» da própria demonstração da imortalidade da alma (pp.58, 68 e ss.); a ideia da filosofia como purificação (pp.60 e ss., 79), o facto da imortalidade da alma se apresentar como «uma convicção racional»(p.65) ou «uma bela esperança» (p.66), decorrendo a discussão da mesma entre «filosofia» e «poesia» (pp.59-60); o confronto dos dois paradigmas da inteligibilidade da alma, como «duração» e como pesquisa da sua «natureza», participante das ideias (pp.79-82); a «permanente encruzilhada», que reaparece ao longo do diálogo, entre a imortalidade como «essência» da alma e a imortalidade como «destino» da mesma (p.91), a «postulação do método hipotético» para demonstrar «a natureza imortal» da alma (p.88) e a

consciência das limitações inerentes a todos os intentos de provar discursivamente algo que se assume como uma crença, susceptível de justificação racional, mas irreduzível ao estatuto de ciência (p.91).

4. Esta sucinta resenha não pode dar conta adequadamente da riqueza dos elementos de informação e de análise que este «roteiro» da leitura de Platão proporciona ao estudioso do *Fédon*. Faremos algumas breves considerações sobre o que julgamos digno de nota, no plano pedagógico-didáctico em que este volume se inscreve pelos objectivos que se propõe. Em primeiro lugar, parece-nos ajustado salientar o mérito de aliar o intentar ser uma obra de divulgação, um instrumento de iniciação à leitura de Platão, e, simultaneamente, manter o rigor e o nível de profundidade de um texto universitário. Em segundo lugar, e precisamente por ter as características antes referidas, julgamos que este pequeno mas denso volume poderá ser um excelente auxiliar para os destinatários que privilegiadamente visa, os estudantes de filosofia do 12º ano, com a aconselhável mediação dos respectivos professores. A estes caberá, de certo modo, «gerir» os muitos materiais que o referido volume reúne e que pretendem abrir caminho à leitura fecunda do *Fédon*. Em terceiro lugar, no plano da comunicação didáctica, nem sempre esta obra se revestirá das formas de expressão mais convenientes: as frases são, muitas vezes, demasiado longas, os termos, por vezes, um tanto difíceis, o texto, na medida em que é rico e elaborado, nalgumas passagens, porventura excessivamente compacto e pouco acessível aos jovens destinatários.

Ainda no plano pedagógico-didáctico, as propostas de trabalho apresentadas (p.94) parecem-nos ser muito felizes, pelas pistas de investigação que sugerem e pelos estímulos que oferecem para um trabalho de reflexão e de síntese.

A bibliografia seleccionada que fecha o volume fornece ao interessado uma informação equilibrada que o permite situar em relação ao estudo do *Fédon* e, através deste, ao do pensamento de Platão. Cumpre assinalar os escritos que o autor tem vindo a dedicar à filosofia platónica: «O argumento ontológico em Platão I: O problema da imortalidade», in *Philosophica* 2, 1993, pp.31-42; «O argumento ontológico em Platão II: a imortalidade do problema», in *Philosophica* 3, 1994, pp.85-109; *Reler Platão-Ensaio sobre a teoria das ideias*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1994.

Maria José Vaz Pinto

MEMÓRIA E PROSPECTIVA

V ENCONTRO DE FILOSOFIA MEDIEVAL NO BRASIL

A benemérita *Comissão de Filosofia Medieval do Brasil*, presidida pelo Prof. Dr. L. Alberto de Boni, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, levou a efeito mais um Encontro de especialistas, cujo horizonte de afinidades é a especulação medieval.

Teve lugar, entre 28 de Agosto e 1 de Setembro de 1995, em Águas de Lindóia, uma linda estância termal, situada no Estado de S. Paulo.

Constituiu tema aglutinador de estudo a *Ética e Política na Idade Média*.

Não obstante o horizonte fundamental ter sido a Filosofia, os organizadores abriram o *Encontro* a estudiosos de história medieval, cuja colaboração interdisciplinar se mostrou particularmente vantajosa na esfera do pensamento político.

O Encontro foi de âmbito internacional, estando presente o Prof. J. Cerqueira Gonçalves, da Faculdade de Letras de Lisboa, que apresentou uma Comunicação intitulada «A Responsabilidade Ambiental. Uma Leitura medieval paradigmática: *Redução das Ciências à Teologia de S. Boaventura*».

Os textos da maioria das participações estão já publicados em *Veritas. Revista Trimestral de Filosofia e Ciências Humanas da PUCRS* 159 (1995) pp. 305-694, esperando-se que em breve sejam editados, em volume autónomo, os textos de todas as participações.

A iniciativa do *Encontro*, bem como a existência da *Comissão de Filosofia Medieval do Brasil*, além de traduzirem o interesse dos estudiosos brasileiros pelo pensamento medieval, mostram ainda o empenho de colocar o ensino da Filosofia Medieval em igualdade de circunstâncias com as outras épocas da história da Filosofia.

O IDEALISMO EM DISCUSSÃO

Por lapso não foi publicada, no número 5 de *Philosophica*, a última parte da recensão de Irene Borges Duarte do Simpósio sobre o tema em epígrafe. Com o pedido de desculpas à autora e nossa colaboradora, aqui se publica a parte em falta.

5. Outros temas e pensadores

Lourdes Flamarique (Navarra) ofereceu um interessante estudo acerca de «O mundo como imagem em Fichte e Schleiermacher», contrastando a concepção do primeiro em *O destino do homem* com a do segundo nos *Monólogos*. Francisco Medina (UNED), partiu das análises fichteanas da *DC* de 1794/95, para expor «O idealismo transcendental como via de superação do realismo e idealismo dogmáticos». E, finalmente, Ricardo Pinilla e Rafael Orden, ambos da Universidade de Comillas (Madrid), dissertaram respectivamente sobre «A. W. Schlegel e as suas lições de Jena sobre a Teoria da Arte (1798)» e sobre «O problema da introdução à filosofia no pensamento de K. Chr. Fr. Krause em Jena (1797-1804)».

Para concluir, pode dizer-se que esta reunião de Madrid manifestou a vigência da discussão sobre o Idealismo e um interesse crescente pelo pensamento idealista não hegeliano, que tem motivado o aparecimento de numerosas traduções e estudos nos últimos anos. Evidenciou, além disso, a existência em Espanha de diversos núcleos de investigação neste campo: fundamentalmente, o de Madrid, com insistência nos temas fulcrais da posição fichtean e da derivação schellinguiana; o de Navarra, articulado sobretudo em torno da temática de uma ontologia da religião; e o eixo Valência-Múrcia, que atende especialmente ao interesse jurídico-político. Aguarda-se a publicação das Actas.

Irene Borges Duarte

SEMINÁRIO LUSO-ESPANHOL DE FILOSOFIA PRÁTICA

Realiza-se nos próximos dias 27-29 de Novembro 1995, na Faculdade de Letras de Lisboa, numa organização conjunto do Departamento de Filosofia y Filosofía Moral y Política da Universidad Nacional de Educación a Distancia e do Centro de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Subordinado ao tema geral – ASPECTOS ONTOLÓGICOS, ÉTICOS E POLÍTICOS DA PRÁXIS –, conta com a participação de professores das Universidades de Madrid (UNED e Complutense), Saragoça e Lisboa, segundo o programa que segue:

27 de Novembro

Manhã: 10 horas

Abertura

A. GARCÍA SANTESMASES (Fac. Filosofía, UNED) – «Praxis Política»

E. CHITAS (FLUL) – «Uma Aporia das Ciências Sociais: da Prática Política como Prática Social»

Debate

Tarde: 15 horas

J. GONZÁLEZ (Inst. Filosofía, CSIC) – «Someter la ocasión, domar la Fortuna»

J. RODRIGUEZ FEO (Fac. Filosofía, UNED) – «La Praxis y el Poder»

V. SOROMENHO-MARQUES (FLUL) – «Ética Ambiental e Práxis Política»

28 de Novembro

C. GÓMEZ (Fac. Filosofía, UNED) – «Praxis y Religión»

CARLOS JOÃO CORREIA (FLUL) – «Acção, Linguagem e Significação»

J. MUGUERZA (Fac. Filosofía, UNED) – «Praxis y Ética»

Debate

Tarde: 15 horas

LEONEL RIBEIRO DOS SANTOS (FLUL) – «Práxis e Humanismo»

CRISTINA BECKERT (FLUL) – «Acções e Razões. Para uma fundamentação do agir ético»

J. L. RODRIGUEZ (Univ. Zaragoza) – «Filosofía de la diferencia y legitimación moral»

29 de Novembro

DOLORES CASTRILLO (Univ. Complutense) – «El Psicoanálisis como Práctica»

J. CERQUEIRA GONÇALVES (FLUL) – «Os Filósofos e o Ambiente – Agir, Pensar e Fazer»

M. J. CARMO FERREIRA (FLUL) – «O Mal e o seu Perdão. Implicações Ontológicas e Ético-políticas de uma Dialéctica Hegeliana»

Debate

M. FREIJÓ (Fac. Filosofía, UNED) – «El Cristianismo y el Mal»

F. JOSÉ MARTINEZ (Fac. Filosofía, UNED) – «Fundamentos Ontológicos de la Praxis»

J. BARATA-MOURA (FLUL) – «Das Ontologias da Práxis a uma Radicação Ontológica da Prática»

Debate

18 horas: Encerramento

COLÓQUIO A ANAMNESE E A FILOSOFIA PLATÓNICA

1. A anamnese, ou teoria da reminiscência, é encarada pelos estudiosos do platonismo de duas perspectivas complementares. Todos a aceitam como um dos argumentos utilizados para defender a concepção de saber exposta nos diálogos do 2º período (explicitamente no *Ménon*, *Fédon*, *Fedro*). Todavia, as posições dividem-se a partir desta admissão consensual. Para uns trata-se de uma tese filosófica forte, genuinamente platónica, susceptível de caracterizar pelo menos algumas das concepções epistémicas desenvolvidas nos diálogos. Para outros, não passa de uma noção colhida da tradição cultural Grega, marcada por uma forte carga mitopoética, de que o filósofo lança mão numa fase da sua evolução para depois dela se descartar.

2. O que separa estas duas posições? O estatuto que conferirmos à anamnese depende da resposta a duas perguntas: 1) há motivo para circunscrever a sua vigência aos diálogos em que é explicitamente referida?; 2) são os contornos mitopéticos com que se apresenta incompatíveis com o rigor de uma concepção filosófica autêntica? Dependendo das respostas a estas duas interrogações, é possível avançar uma terceira: no limite, poderá a anamnese ser encarada como a concepção divisada por Platão para explicar *todo* o processo de aquisição do saber?

3. Concentrado no estudo dos diálogos, o problema apresenta dimensões consideráveis. Mas a questão não se limita ao âmbito da filosofia platónica. Desenvolvimentos recentes no domínio da filosofia cognitiva vieram amplificar o debate sobre o valor da anamnese e alargá-lo a outros domínios¹.

Poderá a anamnese vir a ser entendida como uma forma de explicar a aprendizagem e globalmente todo o processo do conhecimento, constituindo-se como um genuíno modelo epistémico? Haverá sentido em empreender uma pesquisa sistemática da sua aplicação em diversas áreas da expressão humana, particularmente no campo da criação artística, nas situações que designamos como «autoconhecimento» (entendido não como um «conhecimento do sujeito»; é oportuna a associação do termo ao «Conhecer-te a ti mesmo» délfico)?

4. Todas estas questões constituem o núcleo de um projecto de investigação pluridisciplinar, integrado no Centro de Estudos de Filosofia do Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Independentemente das adesões ao projecto (que se solicitam), está o Centro a programar um Colóquio dedicado aos aspectos especificamente platónicos da

¹ Jerry Fodor, *The Language of Thought*, New York, 1975; Zenon W. Pylyshin, «Metaphorical Imprecision and the «Top-Down» Research Strategy», *Metaphor and Thought*, A. Ortony (ed.), Cambridge, 1979, 420-436; Hugh G. Petrie, «Metaphor and Learning», *id.*, 438-461.

Desenvolvimentos ainda mais recentes, no domínio dos estudos de imunologia, poderão, ainda de forma vaga, vir a confirmar a pregnância da hipótese da anamnese.

questão (ver acima: 2.), que deverá ter lugar na Faculdade de Letras de Lisboa, entre Fevereiro e Abril de 1996, e para o qual contamos com a participação dos Professores Luc Brisson (Paris), Tomás Calvo (Madrid), Giovanni Casertano (Nápoles), Shmuel Scolnicov (Israel).

Todos os pedidos de informações e sugestões sobre este Colóquio, bem como sobre o Projecto de investigação, podem ser enviados, no nome do seu proponente, para a Redacção da *Philosophica*.

José Trindade Santos

**COLÓQUIO INTERNACIONAL
DESCARTES, LEIBNIZ E A MODERNIDADE FILOSÓFICA**

Faculdade de Letras de Lisboa: 27 a 29 de Novembro de 1996

O próximo ano de 1996 será marcado pela passagem dos quatrocentos anos sobre o nascimento de R. Descartes e dos trezentos e cinquenta anos sobre o nascimento de G. W. Leibniz.

Tendo em conta a relevância dos dois pensadores e aproveitando a sua proximidade histórica e filosófica, decidiu o Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa organizar, sob o título de *Descartes, Leibniz e a Modernidade Filosófica*, um Congresso Internacional em que a obra de ambos será abordada por especialistas nacionais e estrangeiros.

As áreas temáticas do Congresso serão as seguintes: 1. Descartes e a sua Filosofia; 2. Leibniz e a sua Filosofia; 3. Descartes, Leibniz e a Época Barroca; 4. O Pensamento Português em Descartes e Leibniz; 5. Descartes e Leibniz em Portugal; 6. Descartes e Leibniz na Modernidade e Pós-Modernidade.

A inscrição será de 5.000\$00 (2.500\$00 para estudantes) e deverá ser solicitada ao Departamento de Filosofia através da seguinte morada:

Colóquio Descartes, Leibniz e a Modernidade Filosófica
a/c Dr. Pedro M. S. Alves
Departamento de Filosofia
Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
1699 Lisboa Codex.

PHILOSOPHICA

Principais títulos dos números anteriores

Número 1. Abril, 1993

Joaquim Cerqueira Gonçalves

O ESTATUTO DAS HUMANIDADES — O REGRESSO ÀS ARTES

José Barata-Moura

A OBJECTIVIDADE COMO CATEGORIA FILOSÓFICA. SUBSÍDIOS PARA UMA CARACTERIZAÇÃO

Viriato Soromenho Marques

JUSTIÇA E SENTIDO DA TERRA

José Trindade Santos

PLATÃO, HERACLITO E A ESTRUTURA METAFÓRICA DO REAL

Mafalda de Faria Blanc

APRESENTAÇÃO DA METAFÍSICA DE MALEBRANCHE

Leonel Ribeiro dos Santos

O RETORNO AO MITO. NIETZSCHE, A MÚSICA E A TRAGÉDIA

Isabel Clemente

O NIILISMO DE MERLEAU-PONTY

Adriana Veríssimo Serrão

A IMAGEM DE LUDWIG FEUERBACH NA LITERATURA MAIS RECENTE (1988-1993)

Número 2. Novembro, 1993

José Barata-Moura

SOLEMNIA VERBA

João Paulo Monteiro

PERSPECTIVISMO MITIGADO

Maria Luísa Ribeiro Ferreira

FILOSOFIA E HISTÓRIA DA FILOSOFIA

António Pedro Mesquita

O ARGUMENTO ONTOLÓGICO EM PLATÃO: (I) O PROBLEMA DA IMORTALIDADE

Maria José Figueiredo

ARISTÓTELES E A TEORIA DA REMINISCÊNCIA

Pedro M. A. Alves

KANT E BECK FACE AO PROBLEMA DA «COISA-EM-SI»

João Paisana

SARTRE E O PENSAMENTO DE MARX

Pedro Calafate

REVISTAS FILOSÓFICAS EM PORTUGAL

Cristina Beckert

E. LEVINAS: DA ÉTICA À LINGUAGEM

Número 3. Abril, 1994

Carlos João Nunes Correia

EROS E NOSTALGIA. ENSAIO SOBRE FREUD

Paulo Alexandre Esteves Borges

A EXPERIÊNCIA ERÓTICA EM LEONARDO COIMBRA

Cristina Beckert

HÖLDERLIN E O 'RETORNO NATAL'

José Barata-Moura

PROLEGÓMENOS A UMA ONTOLOGIA DA ACÇÃO

Carmo d'Orey

ARTE E CIÊNCIA: ACORDO E PROGRESSO

António Pedro Mesquita

O ARGUMENTO ONTOLÓGICO EM PLATÃO:

(II) A IMORTALIDADE DO PROBLEMA

Pedro Viegas

O TEMA DA EXISTÊNCIA NA *NOVA DILUCIDATIO* DE KANT

Número 4. Novembro, 1994 – A CIDADE

Carlos Henrique do Carmo Silva

A CIDADE – MÁQUINA DE FAZER FELICIDADE

Jorge Gaspar

DA OBSERVAÇÃO DE LISBOA: ALGUNS APONTAMENTOS

Helena Carvalhão Buescu

METRÓPOLIS, OU MAIS UMA VISITA DO SR. SCROOGE

(A Poesia de António Nobre)

Teresa Barata-Salgueiro

REPENSAR A CIDADE FACE A NOVOS DESAFIOS

José Trindade Santos

A CIDADE DOS HOMENS. POLIS: EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA

Carlos Morujão

MITO E HISTÓRIA NAS MEDITAÇÕES DE ROUSSEAU SOBRE O DESTINO DA EUROPA

Pedro Calafate

TEORIA E ARTE DOS JARDINS NO SÉCULO XVIII EM PORTUGAL

Viriato Soromenho Marques

NOTAS SOBRE AMBIENTE URBANO

Paulo Alexandre Borges

AGOSTINHO DA SILVA OU A DIVINA PARADOXIA

Número 5. Abril, 1995

Giovanni Casertano

L'AMBIGUA REALTÀ DEL DISCORSO NEL *PERI TOU ME ONTOS* DI GORGIA

(con un accenno all'Elena)

Paula Oliveira e Silva

O BINÓMIO VONTADE-SER EM *DE LIBERO ARBITRIO* DE SANTO AGOSTINHO

Diogo Ferrer

SOBRE O PAPEL DO JUÍZO REFLEXIVO

O CONCEITO DA FORMAÇÃO EM FICHTE

Adriana Veríssimo Serrão

HERMENÊUTICA NA HISTORIOGRAFIA

FEUERBACH E O PROBLEMA DA INTERPRETAÇÃO

M. Patrão-Neves

A CRÍTICA DE MAURICE BLONDEL AO CONCEITO BERGSONIANO DE INTUIÇÃO

Maria Leonor Xavier

A PROVA ANSELMIANA SEGUNDO KARL BARTH

OBRAS DE FILOSOFIA PUBLICADAS

PELAS

EDIÇÕES COLIBRI

FORUM DE IDEIAS

Leibniz Segundo a Expressão, Adelino Cardoso

*Linguagem da Filosofia e Filosofia da Linguagem –
– Estudos sobre Wittgenstein*, António Zilhão

História da Filosofia e Tradição Filosófica, João Paisana

Prática. Para uma Aclaração do seu Sentido como Categoria Filosófica,
José Barata-Moura

A Razão Sensível – Estudos Kantianos, Leonel Ribeiro dos Santos

O Problema da Novidade Cognitiva na Teoria Epistemológica de Jean Piaget,
Maria Isabel Aguilar Macedo

O Peri Ideon e a Crítica Aristotélica a Platão, Maria José Figueiredo

PAIDEIA

Os Filósofos e a Educação (Clément Rosset, Etienne Balibar, François Châtelet
et. al.), Anita Kechikian, tradução e apresentação de Leonel Ribeiro dos Santos
e Carlos João Nunes Correia

Discursos sobre Educação, Hegel, tradução e apresentação de Ermelinda Fernandes

UNIVERSALIA

Discurso sobre a Teologia Natural dos Chineses, Leibniz, tradução, introdução e notas de Adelino Cardoso

Ménon, Platão, tradução de E. Rodrigues Gomes, prefácio de José Trindade Santos

A Transcendência do Ego – seguido de *Consciência de Si e Conhecimento de Si*, Jean-Paul Sartre, tradução e introdução de Pedro M. S. Alves

Novos Ensaios Sobre o Entendimento Humano, Leibniz, tradução e introdução de Adelino Cardoso

A Intuição Filosófica, Bergson, tradução, introdução e notas: Maria do Céu Patrão Neves

Discurso de Metafísica, Leibniz, tradução, introdução e notas de Adelino Cardoso

REVISTAS

Análise, Revista do Gabinete de Filosofia do Conhecimento, director: Fernando Gil

Philosophica, Revista do Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, director: Joaquim Cerqueira Gonçalves

Outras publicações filosóficas

Pensar Feuerbach – Colóquio comemorativo dos 150 anos da publicação de *A Essência do Cristianismo (1841-1991)*, organização de José Barata-Moura e Viriato Soromenho Marques

Pensar a Cultura Portuguesa – Homenagem ao Prof. Francisco da Gama Caeiro, vários autores

Filosofia e Ciências da Linguagem, Fernando Belo

Religião, História e Razão da Aufklärung ao Romantismo — Colóquio comemorativo dos 200 anos da publicação de *A Religião nos limites da simples Razão* de Immanuel Kant, coordenação de Manuel J. Carmo Ferreira e Leonel Ribeiro dos Santos

Direitos Humanos e Revolução – Temas do pensamento político setecentista, Viriato Soromenho Marques